

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, МОЛОДЕЖИ И СПОРТА  
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ  
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ  
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
КРЫМСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**Выпуск 34**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Симферополь

2012

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации  
выдано Государственным комитетом телевидения и радиовещания Украины 12.01.2006 г.  
Серия КВ № 10833.

Главный редактор – Якубов Ф. Я., доктор технических наук, профессор, ректор Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Редакционная коллегия серии «Педагогические науки»:

Тархан Л. З. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (заместитель главного редактора)

Амелина С. Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Козловская И. М. – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины

Рашковская В. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Сейдаметова З. С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Серёжникова Р. К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Федерального государственного учебного заведения высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема» Министерства образования и науки Российской Федерации

Фазылова А. Р. (ответственный редактор)

*Печатается по решению Ученого совета Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет». Протокол № 12 от 28.05.2012 г.*

**Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 34. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2012. – 162 с.**

В сборник включены статьи по педагогическим наукам, подготовленные профессорско-преподавательским составом, научными работниками, аспирантами и студентами университета, а также учеными других вузов.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

*Друкуються за рішенням Вченої ради Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Протокол № 12 від 28.05.2012 р.*

**Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Випуск 34. Педагогічні науки. – Сімферополь : НіЦ КІПУ, 2012. – 162 с.**

У збірник вміщено статті з педагогічних наук, підготовлені професорсько-викладацьким складом, науковцями, аспірантами, студентами університету, а також вченими інших вузів.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<b>Дяченко М. Д.</b> Розвиток творчої особистості в контексті формування професійної компетентності майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки .....	5
<b>Журба К. О., Докукіна О. М.</b> Проблема міжнаціональної толерантності у сучасному освітньому просторі .....	9
<b>Мусаєв К. Ф.</b> Формування технологічного мислення в учнів позашкільного закладу в процесі рішення технічних задач .....	16
<b>Повалій Л. В.</b> Особливості батьківсько-дитячих взаємин у руслі гуманізації виховного процесу .....	19
<b>Примачок Л. Л.</b> Виховання розради як духовної цінності у студентів медичного коледжу (за результатами експериментальної роботи) .....	25
<b>Рашковська В. І.</b> Інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя .....	29
<b>Резунова Е. С.</b> Кросс-культурная компетентность и её значение в современной системе высшего образования .....	33
<b>Стельмах Н. В.</b> Умови формування моральної особистості підлітка .....	37
<b>Стукало Е. А.</b> Педагогическое общение в организации учебной деятельности .....	41
<b>Федорова Є. В.</b> Громадянське виховання студентів з особливими потребами .....	44
<b>Фомкіна О. Г.</b> Ділова гра в реалізації гуманістичних тенденцій професійної освіти .....	48

### Раздел 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Амелина С. М.</b> Подготовка будущих специалистов к иноязычному профессиональному общению .....	54
<b>Антонець А. В.</b> Структура прогностичних умінь майбутніх менеджерів та фактори ефективності їх формування .....	57
<b>Бай Ш. М.</b> Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов .....	61
<b>Джаферова С. Е., Байрам У. Р.</b> Методическое обеспечение текущего и итогового контроля знаний студентов специальности «Учёт и аудит» РВУЗ «КИПУ» .....	65
<b>Костриця Н. М.</b> Екологічний підхід до культурологічної підготовки майбутніх фахівців-аграрників .....	67
<b>Кулько В. А.</b> Формирование мотивационного компонента готовности будущих экологов к профессиональной деятельности .....	73
<b>Курбатова Ю. В.</b> Научно-методическое обеспечение профессионального становления будущего агронома в учебно-воспитательном процессе аграрного университета .....	77
<b>Петрук В. А., Ляховченко Н. В.</b> Аналіз принципів професійної орієнтації та мотивів вибору професії абітурієнтами .....	80
<b>Сопівник Р. В.</b> Сутність понять «лідер» і «лідерство» в контексті потреб агропромислового комплексу України .....	84

### **Раздел 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

<b>Букаткіна Ю. М.</b> До питання формування інструментальних компетенцій майбутніх інженерів аграрної галузі .....	91
<b>Котляревская Н. В.</b> Развитие направления «дизайн-костюм» в высшем профессиональном училище швейного профиля .....	94
<b>Лесовий В. Ю.</b> Дидактична адаптація студентів-першокурсників у ВНЗ технічного профілю .....	97
<b>Мыхнюк М. И.</b> Педагогическое мастерство и его роль в развитии профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин .....	102
<b>Прозор О. П.</b> Діагностика мотивації студентів технічних ВНЗ до вивчення фундаментальних дисциплін .....	106
<b>Сидоренко В. К., Тверезовська Н. Т.</b> Умови і засоби розвитку здатності до рефлексії при підготовці до професійної діяльності .....	110
<b>Хаялиева С. З.</b> Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов .....	116
<b>Хом'юк І. В.</b> Обґрунтування вибору основних структурних компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців технічних спеціальностей .....	119
<b>Шереметьева Ю. А.</b> Совершенствование структуры содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля .....	124

### **Раздел 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

<b>Кошова О. П.</b> Організаційно-структурна модель формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів ВНЗ .....	131
<b>Меджитова Л. М., Дроздовская Н. Н.</b> Поддержка множества манипуляторов «мышь» в обучающих программах .....	135
<b>Мигович С. М.</b> Інформаційна компетентність – необхідна умова використання мережевих технологій в освіті .....	139
<b>Сейдаметова З. Н.</b> Компонентная структура информационной компетентности будущих инженеров-педагогов .....	143
<b>Сейдаметова С. М.</b> Мультимедиа-программы, применяемые в образовательном процессе .....	147
<b>Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф.</b> Міжпредметні зв'язки в підготовці молодших спеціалістів будівельного профілю при вивченні комп'ютерної графіки .....	150
<b>Усеинов Э. А.</b> Объектно-ориентированное программирование в рамках дисциплины «Язык программирования PYTHON» .....	156

## **РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

УДК 377.35.03:070.422

Дяченко М. Д.

### **РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті здійснено спробу розкрити сутність понять «творча особистість» та «професійна компетентність», висвітлено педагогічні й журналістські підходи до розуміння феномену творчості та професійної компетентності майбутнього журналіста.*

**Ключові слова:** журналіст, професійна освіта, розвиток, професійна компетентність, професіонал, самореалізація, творча особистість, творчість.

*В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятий «творческая личность» и «профессиональная компетентность», освещены педагогические и журналистские подходы к пониманию феномена творчества и профессиональной компетентности будущего журналиста.*

**Ключевые слова:** журналист, профессиональное образование, развитие, профессиональная компетентность, профессионал, самореализация, творческая личность, творчество.

*In the article is carried out attempt to expose essence of concepts «creative personality» and «professional competence», the pedagogical and journalistic going is lighted near understanding of the phenomenon of creation and professional competence of future journalist.*

**Key words:** journalist, trade education, development, professional competence, professional, self-realization, creative personality, creation.

**Постановка проблеми.** Доля держави і перспектива розвитку громадянського суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності та творчого підходу журналістів до виконання свого призначення, функцій і соціальних ролей.

Сьогодні українське суспільство потребує таких працівників засобів масової інформації, які є творчими особистостями, з високим рівнем професійної компетентності, журналістської і загальної культури, з багатством духовних цінностей, зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення – таких журналістів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції у площині ринкових відносин, які не лише функціонально готові до виконання професійних обов'язків, але й здатні до творчого планетарного мислення, до формування громадської думки на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, які б зуміли творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Актуальність статті пояснюється суперечностями, що наразі існують між потребою суспільства у висококваліфікованих, професійно компетентних, творчих, конкурентоспроможних, відповідальних журналістах і реальним рівнем підготовки фахівців для роботи в засобах масової інформації; між рівнем вимог до професійної компетентності майбутніх журналістів і відсутністю ефективних форм, методів і засобів

для формування необхідних професійних та особистісних рис у студентів; між вимогами часу до впровадження альтернативних, інноваційних, креативних методів підготовки майбутніх журналістів і почасти застарілим традиційним підходом до професійного навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності понять «творча особистість» та «професійна компетентність», висвітлення філософських, педагогічних, психологічних і журналістських поглядів на проблему формування творчої особистості майбутнього журналіста та його професійної компетентності під час навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття «компетенція» в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

Термін «компетентність» (лат. competens – відповідний, здібний) означає володіння теоре-

тичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику «Професійна освіта» компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [1, с. 149].

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етику, мотивацію.

Компетентність переважно визначають як сполуку психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції.

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дозволяють їй обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості.

На думку І. Чемерис «компетентність» як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності. Як зазначає дослідниця, професійна компетентність журналіста охоплює мотиваційну та операційну сфери фахівця і передбачає знання гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін; комунікативну компетентність, володіючи якою журналіст здійснює професійні, психологічні, риторичні функції; загальні та професійні вміння, що реалізуються через ціннісно-мотиваційні характеристики, світоглядну та соціально-політичну позицію; індивідуально-психологічні особливості та життєвий досвід [2, с. 5].

Цінною, на наш погляд, є думка Ю. Карасевича про те, що сутність взаємодії практики і теорії в освітньому процесі полягає в розкритті креативних ресурсів особистості в ході виконання навчальних і виробничих завдань, спеціально поставлених перед студентом в рамках індивідуальної навчальної програми, розробленої на основі вивчення можливостей і здібностей студента, зіставленої з потребами в кадрах великої структури в системі регіональних засобів масової інформації [3, с. 7].

Як стверджує нідерландський професор Ніко Дрок у своїй статті «Зміна професійних компетенцій у журналістській освіті», дебати з при-

воду того, якими спеціальними знаннями повинен володіти журналіст, ведуться вже багато років. Ведуться дискусії з приводу того, чи повинна журналістська освіта бути націлена на розвиток конкретних навичок або воно має орієнтуватися на академічне міркування; чи слід йому концентруватися на заняттях практичної журналістики або на її дослідженні. Виникає питання: повинні ми навчати реальній журналістиці – такій, якою вона є, чи ідеальній – такій, якою ми хотіли б її бачити [4].

Цікаві думки з цього приводу висловила М. Кудрявцева, зазначивши, що професіоналізм у сучасному світі «припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності та міру усіх речей, причетність до ключових проблем людства» [5, с. 178].

В Україні дедалі гострішою стає потреба в журналістах-універсалах, здатних оперативної і творчо вирішувати професійні завдання, але слід зауважити, що практика системи ЗМІ свідчить про недостатню підготовленість журналістів до вирішення поставлених завдань на рівні професіоналізму, високої моральної і творчої культури, а «творча некомпетентність журналіста приводить до труднощів у розумінні його масовою аудиторією, до неможливості досягнення ефективного результату професійної діяльності» [6, с. 4].

На думку російського вченого Ю. Карасевича, професійна компетентність журналістів є синтезом трьох компонентів: аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного [3, с. 7]. Професійна компетентність журналіста – це, по суті, комплекс особистісних можливостей (знань, умінь, навичок, творчої активності, комунікативності), володіння відповідними компетенціями.

Н. Дрок виокремлює основні десять компетенцій, які повинні придбати майбутні журналісти у студентські роки в процесі професійного навчання:

- 1) розуміти соціальну роль журналістики й зміни, що відбуваються в ній;
- 2) знаходити відповідні теми та аспекти, враховуючи громадські та виробничі цілі певних медіа каналів і ЗМІ;
- 3) організовувати та планувати журналістську роботу;
- 4) видобувати інформацію швидко, використовуючи традиційні техніки збору фактів і методи дослідження;
- 5) виявляти головну інформацію;

- 6) структурувати інформацію в журналістській манері;
- 7) викладати інформацію, використовуючи відповідну мову й ефективну журналістську форму;
- 8) оцінювати результати журналістської роботи і нести за неї відповідальність;
- 9) бути готовим до співпраці в команді або в редакційному колективі;
- 10) працювати у професійних медіаорганізаціях або як фрілансер [4].

Одним із основних принципів формування професійної компетентності майбутнього журналіста, на наше переконання, є принцип гуманізму: створення умов для формування кращих особистісних рис і розвиток природних здібностей студента; гуманізація стосунків між викладачами й вихованцями, повага до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання творчої гуманної особистості, толерантної щирої, людяної, духовної, доброзичливої, милосердної тощо.

Студент, який уміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, тобто навчився конкурувати в освітньому середовищі, буде конкурентоспроможним і у професійному оточенні. Професіоналізація в інформаційному суспільстві – це засіб самореалізації особистості.

Основні завдання формування професійної компетентності майбутнього журналіста:

- створенні умов для активізації творчого потенціалу особистості студента;
- забезпеченні можливості оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формуванні конкурентоспроможності та професійної мобільності майбутнього фахівця;
- розвитку комунікабельності та формуванні професійної культури діалогу;
- організація методичної, дидактичної підтримки студентів;
- формуванні професійної самосвідомості та соціальної активності на основ особистісних якостей та професійних знань і практичних умінь та навичок, набутих у процесі журналістської освіти.

Заслуговує на особливу увагу наукова позиція Ю. Карасевича щодо створення умов, які забезпечують формування професійної компетентності студентів-журналістів у взаємодії університету і телерадіокомпанії. Для забезпечення ефективності й результативності процесу формування професійної компетентності дослідник пропонує створити такі умови [3]:

- реальна участь студентів-журналістів у діяльності телерадіокомпанії (створення матеріалів радіомовлення і телепередач);

- креативно-ціннісна позиція студента в освоєнні професійних знань і умінь;
- ситуації цілеспрямованого формування професійних умінь студентів-журналістів (т. е. праксеологічний компонент компетентності);
- аксиологічний потенціал взаємодії університету і телерадіокомпанії;
- повноцінна науково-педагогічна діяльність провідних фахівців телерадіокомпанії в освітньому процесі підготовки студентів-журналістів в університеті.

Передумовами для формування професійної компетентності й розвитку творчої особистості студента є створення педагогічно комфортного журналістського середовища, що дає можливість підвищувати рівень творчої активності й професійної самореалізації майбутніх журналістів.

Особливого значення набуває творча співпраця й духовна взаємодія між викладачем-наставником і студентом із дотриманням «творчої пропорції» [7, с. 73], моделювання спеціальних педагогічних ситуацій, які стимулюють майбутніх журналістів планетарно мислити, розвивати власний творчий потенціал.

Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

У процесі професійної підготовки студентів значна роль належить формуванню усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творчої самореалізації і професійного самовдосконалення в умовах особливого журналістського середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Ефективність діяльності майбутнього журналіста в значній мірі визначатиметься не тільки рівнем його професійного вміння, але і ступенем професійної свідомості й самосвідомості особистості, ставленням до своєї професії, адже успішна діяльність журналіста залежить і від того, наскільки журналіст сам усвідомлює себе журналістом.

І хоч у сучасному світі інформаційні технології пронизують усі сфери суспільного життя, журналістика все ж таки повинна залишатися творчою професією, бо, за словами українського журналістикознавця І. Михайлина, «поки спеціальність «журналістика» не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно» [8, с. 6].

У науковій літературі творчість трактують як «форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що

мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта» [9, с. 286], як «чинник і передумову свободи людини» [10, с. 142], як «мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання» [11, с. 140].

Наразі необхідним є перегляд «звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності» [9, с. 14], адже здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в XXI столітті. Відтак треба готувати такого професіонала, який би був здатним працювати у процесі постійних змін, який би постійно був готовим до інноваційних перетворень і прогресу, до професійного й особистісного самовдосконалення.

Творчість журналіста, на нашу думку, полягає не тільки в літературних здібностях при створенні інформаційного продукту, але й у творчо-діяльнісному ставленні до навколишньої дійсності, у професійно свідомій позиції при формуванні громадської думки.

Формування професійної компетентності студентів-журналістів неможливе без урахування принципу єдності свідомості і діяльності, оскільки професійна свідомість є теоретичною основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Реалізація соціальної і професійної відповідальності журналіста в інформаційному суспільстві поставлена в пряму залежність від високої громадянської зрілості та професіоналізму суб'єкта діяльності [3, с. 8]. Отже, формування професійної компетентності студентів-журналістів є необхідним і першочерговим завданням сучасної журналістської освіти.

Серед критеріїв професійної компетентності й готовності до журналістської діяльності майбутніх фахівців у галузі ЗМІ, на наше переконання, можна назвати:

- позитивне ставлення до обраної професії;
- наявність спеціальних знань, умінь, навичок;
- сформованість професійно важливих якостей;
- навички самостійної творчої роботи;
- планетарне мислення;
- оволодіння методами наукового пізнання;
- діяльнісно-творчий характер ставлення до дійсності;
- здатність до інноваційної діяльності;
- творчу активність, журналістський хист;
- готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти;
- уміння оперативно реагувати на події сучасності та відтворювати;
- здатність до творчої самореалізації;

- конкурентоспроможність;
- сформованість особистісних рис характеру, що формують особливий стиль журналістської діяльності.

Критеріями творчої активності студентів-журналістів може бути розумова, професійна і соціальна активність. Під розумовою активністю журналіста мається на увазі швидкість в аналізі інформації, оперативність в інтерпретації інформації і інші якості, пов'язані з інтелектуальною працею журналіста в процесі підготовки інформаційного продукту. Під професійною активністю можна розуміти прагнення журналіста виконувати свої професійні обов'язки в поширенні інформаційного продукту. Під соціальною активністю розуміються риси лідерства, ініціативності в журналістському середовищі і співтоваристві.

**Висновки.** Сьогодні професійна компетентність журналіста – це, насамперед, творчий характер професійної діяльності, це – глибокі спеціальні знання, це – і здатність виживати в умовах ринкової економіки, і оперативність, і мобільність, і конкурентоспроможність. Журналіст має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти, що потребує постійного пошуку нових шляхів і методів у професійній освіті майбутніх журналістів і відкриває перспективи для нових педагогічних досліджень проблеми формування професійної компетентності й розвитку творчої особистості студентів журналістських спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Нічкало. – К., 2000. – 380 с.
2. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 19 с.
3. Карасевич Ю. М. Взаимодействие университета и телерадиокомпаний как фактор формирования профессиональной компетентности студентов-журналистов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. М. Карасевич. – Оренбург, 2004. – 171 с.
4. Дрок Н. Зміна професійних компетенцій у журналістській освіті [Електронний ресурс] / Ніко Дрок. – Режим доступу : <http://www.mediascope.ru/node/859>.
5. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестник МГУ. Сер. : Филология. Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 171–176.
6. Дорошук Е. С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре



- творческой деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Е. С. Дорошук. – Казань, 2007. – 480 с.
7. Михайлин І. Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І. Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
8. Михайлин І. Л. Журналістика як творчість і журналістика як технології / І. Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матеріали секційного засідання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – С. 5–7.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; [редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учебное пособие / Ю. А. Гагин. – [изд. 2-е]. – СПб. : СПбГУПМ ; Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
11. Словарь-справочник по педагогике / автор-сост. В. А. Межериков ; [под общ. ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 448 с.

УДК 371(092):37.014(477)

Журба К.О., Докукіна О.М.

## ПРОБЛЕМА МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*У статті з точки зору сучасної науки розглядається проблема виховання у школярів міжнаціональної толерантності, яка на сьогодні є надзвичайно актуальною в умовах України і потребує теоретичного і практичного вирішення.*

**Ключові слова:** міжнаціональна толерантність, глобалізація, міжетнічна політика, відмінності, взаємодія.

*В статье с точки зрения современной науки рассматривается проблема воспитания у школьников межнациональной толерантности, которая на сегодня является чрезвычайно актуальной в условиях Украины и нуждается в теоретическом и практическом решении.*

**Ключевые слова:** межнациональная толерантность, глобализация, межэтническая политика, отличия, взаимодействие.

*The article deals with actual problems of formation of international tolerance which is very urgent and needs theoretical and practical realization.*

**Key words:** international tolerance, globalization, ethnic policy, differences, interaction.

**Постановка проблеми.** Життя сучасного суспільства будується на засадах демократії, справедливості, гуманізму. Воно є надзвичайно динамічним, мобільним, комунікативним. З одного боку процес глобалізації супроводжується інтеграцією культур, розмиванням національних особливостей, зближенням економіки, законодавства, моди, спрощенням комунікацій і міграційних процесів, виникненням державних союзів, об'єднань тощо, а з іншого – утверджується бажання відстояти і розвивати самобутню національну культуру, мову, народні звичаї і традиції. Закладена суперечність може спричинювати напруження і локальні конфлікти у відносинах як між народами, так і окремими представниками багатонаціональних країн, якою на сьогодні є і Україна. Тому головним завданням школи є виховання у дітей міжнаціональної толерантності, яке б забезпечило мирне співіснування усіх народів і етносів, що населяють Україну.

Інтерес до вирішення проблем міжнаціональної толерантності цілком закономірно викликаний усвідомленням людства, що взаєморозуміння і мир не є природним і послідовним наслідком прогресу в різних сферах людської дія-

льності. У ХХ ст. було прийнято багато декларацій, хартій, законів, у яких втілювалися ідеї свободи особистості («Всезагальна декларація прав людини» 1948 р., «Декларація про релігійну свободу» 1965 р., «Декларація принципів толерантності» 1995 р. та ін.). Однак толерантність, що утвердилася таким чином у офіційних документах, все ще далека від того, щоб стати загальноприйнятим принципом взаємин. Міжнаціональна толерантність в сучасних умовах розуміється як єдиний шлях, який веде до самозбереження і подальшого культурного розвитку людства.

Головним аргументом на користь міжнаціональної толерантності завжди були і залишаються трагічні результати її відсутності, які прогнозовані і реальні. Основою міжнаціональної толерантності є позиція, за якою справжнім суб'єктом такої толерантності може бути тільки людина, яка бере до уваги іншу людину, не залежно від її національної приналежності, віросповідання і культури.

Відкритим залишається питання, як досягти цього з першого погляду звичайного і водночас такого складного завдання. Цілком закономірно,

що виховання міжнаціональної толерантності як і будь-яких інших моральних якостей особистості розпочинається з раннього дитинства. Як це відбувається, якою є сутність міжнаціональної толерантності, як вона проявляється і в яких формах, якими мають бути шляхи і методи для досягнення поставлених цілей – цим питанням присвячена дана праця.

**Мета статті** – на основі аналізу наукових праць визначити сутність понять «толерантність» та «міжнаціональна толерантність».

**Виклад основного матеріалу.** Проблема міжнаціональної толерантності має для України виключне значення, оскільки тут проживає понад 130 етносів і національностей.

Верховна Рада України 1 листопада 1991 року прийняла Декларацію прав національностей України. Виходячи з Декларації про державний суверенітет України, Акта про незалежність

України, керуючись Загальною декларацією прав людини та ратифікованими Україною міжнародними пактами про права та свободи особистості, Українська держава гарантує всім етнічним групам, громадянам, що проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права. Дискримінація за національною ознакою забороняється й карається законом. Держава гарантує всім народам і народностям права на збереження їх традиційного розселення і забезпечує існування національно-адміністративних одиниць, бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку їх мов і культур.

Україна на сьогодні належить до тих багатонаціональних пострадянських країн, де не було міжнаціональних конфліктів. Склад населення за національною ознакою на 2001 р. ілюструє табл. 1.

**Таблиця 1.**

**Склад населення України за національною ознакою.\***

Національність	1989	2001	2001 у порівнянні з 1989 (%)
Українці	37429,4	37541,7	100,3
Росіяни	11354,7	8334,1	73,4
Білоруси	439,9	275,8	62,7
Молдаване	324,5	258,8	79,7
Кримські татари	46,8	248,2	в 5,3 рази більше
Болгари	233,8	204,6	87,5
Угорці	183,1	156,8	98
Румуни	134,8	151	112
Поляки	219	144,1	65,8
Євреї	488,4	103,6	21,3
Вірмени	55,5	99,9	в 1,8 рази більше
Греки	98,4	91,5	96,9
Татари	88,8	73,3	84,4
Цигани	47,9	47,8	99
Азербайжанці	36,9	45,2	122,2
Грузини	23,5	34,2	145,3
Німці	37,8	33,3	33
Гагаузи	31,9	31,9	99,9
Інші	211,1	177,1	83,9

\*Розроблено за матеріалами газети «Урядовий кур'єр» № 244 за 2002 р.

Міжнаціональна толерантність у сучасних соціально-політичних умовах є найсуттєвішим явищем і поведінковою характеристикою особистості як у суспільних, так і у міжособистісних відносинах. Постійно зростаюча необхідність прояву цих характеристик зумовлена зокрема активізацією життєвої позиції, зростанням почуттів громадянськості, патріотизму та інших важливих і цінних особистісних якостей, які безпосередньо проявляють небайдуже, зацікавлене ставлення людини до оточуючого її світу. Ця важлива якість має виховуватися у підростаючого покоління таким чином, аби кожен умів не тільки не провокувати конфлікти, ворожнечу,

але й знаходив шляхи їх уникнення чи погашення.

Поняття толерантності походить від латинського *tolero*, який означає «терпіти, витримувати, переносити».

У преамбулі статуту ООН міжнаціональна толерантність означає «проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним як добрі сусіди». В Декларації принципів толерантності зазначається, що міжнаціональна толерантність – це «прийняття і правильне розуміння великого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності ... коли кожен вправі дотримувати

тися своїх переконань, і признає таке ж право за іншими» [1, с. 175].

Аналогічний підхід находимо і в преамбулі до Загальної декларації прав людини, де говориться про «створення такого світу, в якому люди матимуть свободу слова та переконань, і будуть вільні від страху та залежності, проголошено, як високе прагнення людей» [2].

Цікавим є той факт, що значення терміну «толерантність» різняться в різних мовах. Так, в англійській мові толерантність – це «готовність бути терплячим», у французькій – «усвідомлення, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама», в іспанській – «здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів», у китайській – «бути милосердним по відношенню до інших», в арабській – «прощення, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших», у російській – «терпіння, терпимість» [3, с. 17].

У великому тлумачному словнику української мови толерантність визначається як «здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань» [4, с. 129]. У політологічному словнику толерантність розглядається як «різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, сторони якої виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях» [5, с. 661].

Варто віддати належне Платону, який усвідомлював необхідність взаємодії різних народів у державі і вважав, що «по-справжньому спільне життя, міцні і цінні зв'язки між людьми можливі завдяки їхньої інтелектуальної єдності» [6, с. 166]. Спільність переконань та робота над духовним змістом життя є тим істинним зв'язком, який об'єднує велику кількість людей у спільноту. В цьому полягає, на думку Платона, принцип культурної держави, про що він говорить у своїх творах «Закони», «Держава». Засобом досягнення порозуміння між різними людьми є виховання, яке має здійснюватися за умови державної підтримки.

В часи Середньовіччя до питання толерантності зверталися Августин, Тертуліан, Фома Аквінський, які розкривали його через моральний вимір особистості і гармонізацію її стосунків з собою і навколишнім світом.

В епоху Відродження та в Новий час толерантність стала предметом досліджень у працях К. Гельвеція, І. Канта, І. Г. Фіхте, М. Монтеня, Е. Роттердамського та ін. Зокрема, Е. Роттердамський сформулював свою місію в одному із своїх листів Йонасові Йодоку від 10 травня 1521 р.: «Не знаю, – писав він, – чого зможуть домогтися

мій талант і мої твори, проте я наміряюсь і прагну бути корисним не лише німцям, а й французам, іспанцям, англійцям, чехам, рутенцям і, якщо тільки зумію, навіть туркам і сарацинам». (Під назвою «рутенці» (Rutheni) Еразм розуміє слов'ян, які населяли Східну Європу). Водночас філософ добре розумів, що роз'єднують різні народи самозакоханість, пихатість, переконаність у власній вибірковій місії, що він висміює у своєму сатиричному творі «Похвала Глупоті»:

«У кожного народу є своя особлива Філавітія-самолюбивість. Британці, наприклад, пишуться зовнішністю, музичною освітою й розкішними бенкетами. Шотландці хизуються шляхетністю і приналежністю до царського роду. А також витонченим розумом і дотепністю. Галли хваляться ввічливістю, а парижани, зокрема, – винятковою обізнаністю в теології. Італійці вважають себе найкращими поцінувачами художньої літератури та красномовності. Вони ж і надто пишуться тим, що вважають себе єдиними з усіх смертних, які не є варварами. Найбільш пишуться цим римляни. Вони навіть увісні марять про давній славетний Рим. Венеціанці чваняться своєю знатністю. Греки тішаться тим, що заснували всі науки і що лише в них одних були такі вельми славні герої.

Нащо вже турки – скописько варварів, а й ті знайшли чим хвалитися, – своєю релігією, мовляв, вони і тільки вони правовірні, а тому сміються з християн, немов з забобонних.

Іспанці нікому не хочуть поступитися воєною славою. Германці чваняться високим зростом і знанням магії. Але чи не найдивніший самообман у іудеїв, які все ще чекають на свого Месію і міцно тримаються Мойсея» [7, с. 57].

Таким чином філософ вбачає необхідним для порозуміння між народами навчитися цінувати не лише себе і свій народ, а й інші народи, які також мають чим пишатися.

Г. Сковорода вчив цінувати своє рідне, українське, а також цінності інших народів. Зокрема він писав: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне, тобто не фальшиве» [8, с. 250].

Не втратили на сьогодні актуальності і погляди М. Драгоманова, який писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною всім національностям» [9, с. 256].

Зокрема Т. Г. Шевченко виділяв як найвище благо добро, волелюбність, ненасилля, рівність

народів, вірив в їх перемогу над злом, тиранією. Істинним гуманізмом пронизана творчість Лесі Українки, Богдана Лепкого, Василя Стуса, Василя Симоненка, Б. Д. Грінченка.

Вивченню природи і сутності толерантності присвячено праці філософів (О. Довгополової, Р. Валітової, В. Зінов'єва, В. Золотухіна, Н. Круглової та ін.), в яких представлено широкий спектр розуміння толерантності – від байдужості до конфлікту: М. Бахтін, В. Біблер – як формування культури діалогу; А. Асмолов, С. Бондирева, В. Глебкін, Д. Колесов, Л. Шайгерова – як формування установок толерантної свідомості, здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що у сумі складають основу відмови від агресії.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню проблем толерантності, свідчить, що між поняттями «толерантність» і «терпимість», представленими у філософії, немає достатньо чіткого розмежування, більше того, у визначеннях А. В. Петрицького, А. В. Зимбулі, Ю. А. Іщенко, В. М. Золотухіна, С. Ю. Головіна, А. Г. Асмолова і Г. У. Солдатової терпимість розглядається як складова частина толерантності; остання, у свою чергу, вважається більш широким поняттям.

Український вчений М. А. Журба вважає, що одним із пріоритетів педагогічної освіти в умовах світових інтеграційних і глобалізаційних процесів є толерантна міжкультурна взаємодія, що визначає культуру міжнаціонального спілкування. Де «культура міжнаціонального спілкування передбачає глибокий аналіз як того, що зближує народи, так і того, що їх роз'єднує. Розуміння відмінностей історичного коріння, менталітету – підґрунтя зняття конфліктності у стосунках. Гіпертрофовані претензії до минулого, постійне маніпулювання складними та часом суперечливими фактами історії, маніакальний пошук ворогів, акцентування уваги на кривдах і образах минулого обертаються нетерпимістю та «етнічними чистками» [10, с. 12]. Водночас відмова від культури міжнаціонального спілкування може призвести до комплексу меншовартості чи, навпаки, до самозамилування, гіперболізації власної минувшини, некритичного ставлення до історії, міфотворення.

У своєму дисертаційному дослідженні «Міжнаціональна толерантність в політичному процесі сучасної України» І. Ю. Кушніренко [11] звертає увагу на специфіку міжнаціональної толерантності в українському соціумі, яка є одним з основних напрямів державної етнополітики та етнокультури і має бути важливим чинником міжетнічного співжиття на основі принци-

пів національного патріотизму та етнічного плюралізму. В умовах плюралізму культур саме принцип діалогу видається найбільш придатною формою людського співробітництва. Відповідно зростає й актуальність толерантності, яка є беззаперечним атрибутом і умовою діалогу. Вчена розрізняє «толерантність» і «міжнаціональну толерантність», де толерантність об'єктивно необхідна як обов'язковий регулятивний засіб, як багатопланово діюча «організуюча сила» у розвитку суспільства та соціальної свідомості, що дозволяє розглядати її як структуроутворюючий компонент в організації суспільства і досягненні політичного прогресу. Тоді як міжнаціональна толерантність – специфічна риса національного характеру, яка проявляється в терпимості та оцінці національного «вони», рівнозначному «ми». За своєю суттю міжнаціональна толерантність являє собою світоглядну основу етнічного різноманіття та одночасно політику компромісу, згоди та єдності. Тому міжнаціональна толерантність стала одним із принципів державної національної політики, який характеризується співпрацею різних національностей.

Міжнаціональна толерантність, на думку дослідниці, має неабияке значення для України, яка є поліетнічною державою, до складу якої входять різні за походженням національні меншини зі своєю етнічною, культурною та мовною самобутністю. «Держава та суспільство докладають багато зусиль для досягнення міжетнічної толерантності в процесі побудови мирного поліетнічного суспільства, в якому поважаються права представників усіх національних меншин. Ухвалено ряд нормативно-правових актів, які сприяють захисту прав національних меншин. Але водночас існують чинники, які ускладнюють процес міжнаціональної взаємодії в Україні та сприяють виникненню специфічного кола проблем. Насамперед, це має прояв у декларативності деяких положень українського законодавства щодо прав національних меншин та відсутності дієвих механізмів їх реалізації. Окремі політичні партії, групи та політики не рідко експлуатують теми толерантності в багатонаціональному українському суспільстві, що робить їх заполітизованими й уможливорює різноманітні політичні маніпуляції у сфері міжнаціональних взаємин. Особливо це стосується мовних питань, проблем збереження культурної та національної ідентичності» [11, с. 3].

Аналізуючи останні вибори в країнах Європи, В. Кремень звернув увагу на той факт, що часто проблеми імміграції, небажання приїжджих з інших країн інтегруватися в суспільство стають усе більшою проблемою для європейців, що негативно впливає на міжетнічні і міжнаціо-

нальні стосунки. У цьому зв'язку він відводить особливу роль системі державної освіти у формуванні толерантної моделі нації і досягнення національного консенсусу в суспільстві. «Члени спільноти неминуче мають досягнути спільності історичної долі та спільної загальнонаціональної культури, тобто досягнути порозуміння щодо свого минулого й сподівань на майбутнє, усвідомлення системи цінностей і почуттів, які пов'язують всіх громадян з рідним краєм. Тому немає чого дивуватися, коли після здобуття Україною незалежності завдання досягнення спільної громадської й національної ідентичності було покладено на систему державної освіти та засоби масової інформації. І саме вони мусять доводити до громадськості імператив толерантності як безумовного принципу поведінки, який в етиці німецького філософа Канта розглядався як безумовне моральне веління, вічне і незмінне, що покладено в основу моралі. Це стосується як представників національної більшості, так і представників національних меншин. Іншого просто не дано» [12, с. 6].

Значущість проблеми виховання міжнаціональної толерантності відзначає у своїй роботі «Виховання особистості» І. Д. Бех, зауважуючи, що її вирішення залежить не стільки від невеликої групи політиків, скільки від масової свідомості громадян. «Вона потребує формування у людства єдиних моральних пріоритетів, які б забезпечували стійке мирне співіснування. Такими пріоритетами є:

- людина як найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини як загальнолюдської цінності;
- гуманізм і справедливість як універсальні принципи вселюдських стосунків;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- непримиренне ставлення до порушень прав і свобод людини і народів – гарантія стабільного й міцного миру на всій Землі» [13, с. 206–207].

На думку психолога, виховання підростаючого покоління на зазначених пріоритетах дозволить уникнути збройних конфліктів та протистоянь. Таке виховання передбачає використання педагогами індивідуального та диференційованого підходу, врахування вікових особливостей дітей, їхніх типологічних і статевих відмінностей, рівня культури, ціннісних орієнтацій, індивідуальної історії життя. Результатом виховання міжнаціональної толерантності має бути стійка спрямованість особистості на підтримку і захист миру у широкому сенсі цього слова (з со-

бою, оточуючими, в родині, країні, на планеті, як захист життя і прав людини тощо).

В. О. Компанієць, аналізуючи генезу поняття «толерантність», визначає її як людську якість, здатність соціуму неворожо ставитися до існуючих серед людей релігійних, етнічних, культурних та ін. відмінностей, виходячи з принципу гуманізму та загальнолюдської моралі, а також здатність знаходити компромісне рішення для досягнення порозуміння та не конфліктності [14, с. 87]. З метою запобігання таким явищам як шовінізм, расизм, фашизм педагог радить запровадити у школі полікультурне виховання.

Заслужують на увагу дослідження російських вчених В. Анреєвої, Т. Бурмістрової, Є. Боровикова, Ф. Горовського, О. Дмитрієва, Л. Лаврова та ін., присвячені питанням виховання у дусі миру, віротерпимості, етнокультурної та полікультурної освіти.

Такі російські вчені, як Є. А. Боброва [15], В. П. Фурманова [16], у своїх працях розглядають міжнаціональну толерантність у контексті діалогу культур, який на їхню думку є способом загальнолюдського спілкування, що охоплює обмін інформацією і культурними цінностями в контексті міжетнічної комунікації. Зокрема В. П. Фурманова виділила наступні характеристики міжкультурної комунікації:

- взаємодія культур у конкретному часі та просторі, де культурні контакти набувають певних форм і знаходять свій вираз у взаємодії і діалозі;
- взаємодія культур, що полягає у виявленні загальнолюдського і специфічного кожної культури як системи;
- взаємодія культур через екстеріоризацію мови і вербальний зміст, що визначає картину світу.

З метою оптимізації виховання міжнаціональної толерантності В. С. Кукушин запропонував внести зміни у зміст виховання, наповнити його етнокультурним і планетарним компонентом, розставити чіткі наголоси у позаурочній роботі, запровадивши фестивалі національних мистецтв, виставки національної народної творчості, виставки та дегустацію національних страв, проведення спільних народних свят, ввести нові форми роботи з громадськістю, що передбачає залучення до спільних заходів, національних клубів тощо [17].

З. Гасанов пропонує організувати виховний процес таким чином, щоби він забезпечував:

- оволодіння учнями знаннями про народи світу, народи країни, їх співдружність, основні права і свободи, спільність життєвих інтересів, громадянство;

- формування позитивно емоційного ставлення до здобутих знань, трансформація їх у погляди та особистісні переконання;
- організація безпосереднього досвіду спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, релігійних конфесій;
- вироблення умінь і навичок подолання особистісно-психологічних бар'єрів у міжетнічному спілкуванні, конфліктних ситуаціях;
- формування високоморальної мотивації, позитивних вчинків у поведінці учнів в процесі їх спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, рас, конфесій [18, с. 226].

В англо-американській традиції виховання у підростаючого покоління толерантності розроблялись різні підходи: Б. Вільямс – у співвідношенні з мораллю; Д. Грей, С. Мілль, С. Мендус – у контексті лібералізму; П. Ніколсон – як благо-в-собі; Ч. Тейлор – як теорію мультикультуризму.

У відповідь на події 11 вересня 2001 року в США був започаткований проект «Нові виклики міжкультурної освіти: релігійна різноманітність та діалог у Європі», реалізований Радою Європи 2002–2005 роках.

Радою Європи було прийнято ряд документів на захист виховання міжнаціональної толерантності, до яких відносяться Заключна Декларація 21-ї сесії Постійної Конференції європейських міністрів освіти (Афіни, 10–12 листопада 2003 р.), спеціально присвяченої міжкультурній освіті, Вроцлавська Декларація (9–10 грудня 2004 р.) щодо нового контексту культурного співробітництва в Європі, План Дій, прийнятий на третьому Самміті Голів Держав та Урядів (Варшава, 16–17 травня 2005 р.), що безпосередньо стосується діалогу між культурами та питань релігійної різноманітності.

У п. 11 Афіньської Декларації міністри освіти з різних країн Європи звернулися до Ради Європи з наступними проханнями:

- продовжувати концептуальні дослідження з міжкультурної освіти;
- допомагати розвивати розуміння ... запроваджувати повагу до прав людини та різноманітності ... діалог між релігіями ...;
- розширювати роботу у сфері змісту навчальних методів і засобів;
- розвивати аналітичні інструменти, визначати і розповсюджувати приклади доброї практики ... у шкільних підручниках;
- розробляти програми, спрямовані на спілкування та взаєморозуміння, особливо через вивчення мов;
- сприяти проведенню досліджень, що стосуються соціального та кооперативного навчання;

- підтримувати ініціативи та експерименти з демократичним самоврядуванням у школах...;
- розвивати якісні інструменти гарантії на основі громадянської освіти, беручи до уваги міжкультурний вимір;
- вивчати моделі доброї практики;
- зміцнювати міжкультурну освіту та управління різноманітністю за допомогою тренінгів;
- розробляти і запроваджувати методику, придатну для інтеграції в освітню програму підготовки викладачів в педагогічних університетах та в межах післядипломної освіти;
- визнати потенціал міжкультурної освіти як інструменту;
- розвивати освітні стратегії і робочі методи підготовки вчителів до того, як упоратися з новими ситуаціями;
- сприяти розвитку професійних компетентностей вчителів;
- розвивати глобальний підхід до інституційного життя ... беручи до уваги прихований навчальний план, шкільну атмосферу, організаційну етику і неформальну освіту;
- сприяння визнанню державами-членами факту, що управління різноманітністю – це проблема, що стосується на лише шкіл, але й суспільства в цілому ...» [10, с. 10–11].

Джон Хаймер, експерт Ради Європи, консультант з питань освіти із Великої Британії, переконаний у тому, що саме в школі діти здобувають необхідний досвід спілкування з дітьми, які представляють різні етноси, культури, віросповідання, засвоюють національні та транснаціональні моральні й соціальні цінності. Зокрема він аналізує програму «Інтеграція дітей іммігрантів до шкіл в Європі», яка впроваджувалася у більшості країн Євросоюзу і ставила за мету розв'язання проблеми мультикультуризму шляхом поєднання мультидисциплінарного і монодисциплінарного підходів.

«Освіта пропонує спосіб розв'язання одного з найважливіших завдань – виховання толерантної мультикультурної особистості, яка поважає права і свободи інших людей і здатна жити у складному, багатогранному світі, що динамічно розвивається. Важливий трюїзм полягає в тому, що те, як ми сформуємо світогляд і стосунки між молодими людьми сьогодні, визначить, яким буде світ через двадцять або тридцять років» [19, с. 16].

Мартін Саксе, експерт Ради Європи, представник Міністерства у справах освіти і культури Баварії, Федеративної Республіки Німеччини, звертає увагу на те, що сучасна молодь є частиною глобального суспільства і повинна навчити-

ся поважати інші етнічні групи, інші релігії, інші погляди. «Учень, як і вчитель, має знати, що говорити про толерантність, бути толерантним і поводитися толерантно – не одне й те саме. Освіта для демократії та життя разом з представниками різних меншин має бути не підготовкою до життя в суспільстві – вона має стати самим життям. Проте школа – це дуже непросте місце для навчання демократії чи толерантності, права людини чи співчуття. Учням і вчителям доводиться у школі нечасто практикуватись у цих цінностях – принаймні зазвичай вони не є складовою шкільної програми, і рівень оволодіння ними не оцінюється» [20, с. 20].

М. Саксе аналізує можливості програм «Критичні моменти недавньої європейської історії», PISA «Програма міжнародного оцінювання студентів» та резолюцій постійної конференції міністрів з питань освіти та культури земель у Федеративній Республіці Німеччини «Освіта для Європи», «Міжкультурне навчання і освіта в школі», висновки конференції «Перспективи підготовки вчителів для роботи з мультикультурним розмаїттям» (м. Гамбург, 2009 р.), і формулює стратегії, згідно яких молодий вчитель має:

- ретельно аналізувати свою поведінку в класі;
- усвідомлювати, що етнокультурні розбіжності можуть збагатити його уроки;
- визнавати, що мультикультурні ситуації в класній кімнаті розвиватимуть його власну ідентичність;
- бути особливо зацікавленим у збереженні різноманітності;
- поважати лінгвістичну множинність [20, с. 23].

У французькій педагогіці сучасні підходи у вихованні ліцеїстів обґрунтували Е. Дюркгейм, А. Жіль, які з цією метою розробили ряд освітніх програм.

Такі відомі французькі педагоги, як М. Альтє, П. Буше, Ж. Бруне, розглядають толерантність як соціальну цінність, моральну норму, принцип людських стосунків, що виявляється у повазі до чужих думок, звичаїв, вірувань, політичних переконань, інтересів, почуттів інших людей та є перш за все взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків і пропонують виховувати толерантність підростаючого покоління у міжособистісному, міжетнічному і міжрелігійному спілкуванні.

М. Дебесс, П. Факонеї дійшли висновку, що виховання толерантності може бути ефективним за умови активної взаємодії школи, сім'ї, соціальних служб для молоді, громадських організацій (національно-культурних товариств та союзів, фондів тощо), місцевих і центральних орга-

нів, світового співтовариства, ЗМІ, які і формують виховне середовище і мають вплив на виховання підростаючого покоління.

Досліджуючи особливості виховання толерантності у Франції, українська вчена О. С. Матієнко звернула увагу на те, що особлива увага в реалізації програм толерантності забезпечується відповідною підготовкою вчительських кадрів. З цією метою майбутніх вчителів знайомлять з народною педагогікою, педагогікою міжнародного спілкування, регіональною етнопедагогікою, практичною психологією, соціологією, культурологією, філософією, етномистецтвом, антропологією, які розкривають зміст соціального та культурного досвіду етносів, що дозволяє побачити загальне в культурах та взаємозв'язок між загальним розвитком цивілізації та внеском окремих народів в цей процес [21, с. 10]. На думку О. С. Матієнко, толерантність є компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має сформовану систему цінностей та інтересів, готова їх захищати і водночас з повагою ставиться до поглядів інших людей, свідомо відмовляється від переваг і насильства, визнає багатомірність і розмаїття людської культури, норм і вірувань, діє на основі сприйняття і згоди.

Міхай Манеа, вчений і експерт Ради Європи із Румунії, вважає, що життя у мультикультурному суспільстві має деякі переваги. Люди можуть познайомитись із представниками багатьох культур, їх способом життя, традиціями, звичками тощо. Переживання й розуміння різних культур – крок до прийняття. Вчений виділяє п'ять компетентностей, якими має володіти сучасний вчитель:

- концептуалізація;
- діагностика;
- координація;
- комунікація;
- інтегративна взаємодія.

Володіння цими компетентностями сприяє формуванню міжнародної толерантності як вчителів так і дітей [22, с. 4].

**Таким чином,** виховання у школярів міжнародної толерантності є не лише провідним принципом, а й відповіддю на виклики сучасності, глобалізаційні процеси, життя в поліетнічному соціумі. Тому подальшого дослідження потребують проблеми виховання міжнародної толерантності в країнах Європи і Америки, розроблення сучасних виховних методик і технологій, спрямованих на здатність краще розуміти і приймати різні національні культури, налагоджувати контакти, бути толерантним, оскільки це є умовою життя у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4. – С. 175–179.
2. Загальна декларація прав людини. Прийнята та проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної асамблеї ООН від 10 листопада 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.org/russian/document/declarat/declhr.htm>.
3. Безюлева Г. В. Толерантность: обзор, поиск, решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М. : Вербум, 2003. – 246 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко ; [за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка]. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
6. Віндельбанд В. Платон / Вільгельм Віндельбанд. – К. : Зовнішторгвидав України, 1993. – 176 с.
7. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди / Еразм Роттердамський ; [пер. з лат. В. Литвинова, Й. Кобова]. – К. : Основи, 1993. – 319 с.
8. Стельмахович Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка / Г. Стельмахович // Сковорода Григорій: образ мислителя / за ред. В. Шинкарука, І. Стогнія. – К. : Інститут філософії НАН України, 1997. – С. 248–254.
9. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу / М. П. Драгоманов // Вибране : у 4 т. – К., 1991. – Т. 2. – С. 256–260.
10. Журба М. А. Підготовка вчителів історії в Україні: виклики та перспективи / Михайло Журба // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 9–15.
11. Кушніренко І. Ю. Міжнародна толерантність в політичному процесі сучасної України : дис. ... канд. політ. наук : спец. 23.00.02 / Інна Юрїївна Кушніренко. – Одеса, 2008. – 20 с.
12. Кремень В. Г. Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації / Василь Григорович Кремень // День. – 2011. – № 42–43. – С. 6.
13. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
14. Компанієць В. О. Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха]. – К. ; Житомир : Вид-во «Волинь», 2003. – Кн. I. – С. 82–87.
15. Боброва Е. А. Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза / Е. А. Боброва // Личность в едином образовательном пространстве : сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – Ч. 1. Конференция «Философия образования личности». – С. 51–53.
16. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... докт. пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 398 с.
17. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. – 352 с.
18. Гасанов З. Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика / З. Т. Гасанов. – Махачкала, 1998. – 338 с.
19. Хаймер Дж. Як підготувати вчителів до роботи в мультикультурному класі / Джон Хаймер // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 16–18.
20. Саксе М. Викладання історії у мультикультурному контексті: нові методи і підходи / Мартін Саксе // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 19–23.
21. Матієнко О. С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. С. Матієнко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с.
22. Ладиченко Т. Базова підготовка вчителів історії до роботи в полікультурному середовищі / Тетяна Ладиченко // Історія України. – 2009. – № 35(627). – С. 1–8.

УДК 373.546

Мусаєв К. Ф.

## ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ РІШЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

*Розглянуто необхідність рішення технічних задач і виконання технологічних завдань у навчально-виробничій діяльності учнів основної школи в позашкільній діяльності. Визначено роль аналізу ситуацій у рішенні задач, що обумовлено з переносом знань з однієї ситуації в іншу. Довели, що навчання в позашкільних закладах формує визначені основи технологічного мислення, зв'язаного з операційною стороною діяльності, вміннями, навичками учнів.*

**Ключові слова:** *технічне мислення, технологічне мислення, психологічні особливості технологічного мислення, ступінь аналізу ситуації, технологічні задачі.*



*Рассмотрена необходимость решения технических задач и выполнение технологических задач в учебно-производственной деятельности учащихся основной школы во внешкольной деятельности. Определена роль анализа ситуаций в решении задач, которая обусловлена с переносом знаний из одной ситуации в другую. Доказали, что обучение во внешкольных учреждениях формирует определенные основы технологического мышления, связанного с операционной стороной деятельности, умениями, навыками учащихся.*

**Ключевые слова:** *техническое мышление, технологическое мышление, психологические особенности технологического мышления, степень анализа ситуации, технологические задачи.*

*We consider the necessity of solving technical problems and perform technological problems in teaching and production of secondary school pupils in extracurricular activities. The role of analysis of situations in solving problems, which is caused to transfer knowledge from one situation to another. We prove that the study in extracurricular institutions creates certain technological foundations of thinking associated with the operating side activities, skills of students.*

**Key words:** *technical thinking, process thinking, psychological characteristics of technological thinking, the degree of situation analysis, technological problems.*

**Постановка проблеми.** При побудові навчального процесу важливо створити умови, що сприяють успішному оволодінню професією. Досягнення цієї задачі може бути забезпечено, якщо при організації навчального процесу використовувати різні засоби активізації розумової діяльності в ході навчальних занять. Наприклад, розробка декількох варіантів того самого завдання, що буде сприяти виявленню раціональних прийомів його виконання, елементів новизни, способів узагальнення і перенесенню їх на рішення інших задач.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технічні здібності повинні мати свою структуру. Це експериментально було обґрунтовано у дослідженнях Л. М. Фрідмана й І. Ю. Кулагіна [1], Т. В. Кудрявцева [2], В. Ф. Паламарчук [3], М. М. Левіної [4], Б. Г. Кремінського [5] та ін.

У дослідженнях вчених показано, що здатність до просторової уяви, що виявляється у вмінні по кресленню відтворити об'ємну фігуру деталі, використовуючи схему, представити рух і зробити з цього висновки про характер роботи даного пристрою – невід'ємна якість розвиненого технічного мислення. Автори справедливо підтверджують, що технічне мислення – це добре розвинене мислення із широким використанням образів.

Оперувати технічними образами – це значить вміти бачити предмет у динаміці, у взаємодії його з іншими технічними об'єктами. Таким чином, для розвитку технічного мислення учнів недостатньо формувати в них лише статичне представлення про об'єкт, необхідно розвивати також динамічні представлення, що і необхідне розглянуто та довести.

**Метою дослідження** є визначення необхідності формування технологічного мислення в процесі рішення технічних задач в учнів позашкільного закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Виробничо-технічна задача є для людини часто невизначеною, новою, різноманітною, що спричиняє широту діяльності при її вирішенні. Рішення технологічних задач також є складною діяльністю, тому що вона зв'язана з використанням різної технічної документації: креслень, графіків, схем, технологічних карт тощо.

Технологічні задачі являють собою різновид технічних задач, їхнім основним змістом є оперування просторовим образом деталі, що підлягає виготовленню. Часто з технологічними задачами робітник має справу більше, ніж з технічними.

У своїй навчальній і виробничій діяльності учням основної школи в позашкільній діяльності приходиться не тільки вирішувати чисто технічні задачі, але і виконувати завдання, зв'язані з реально функціонуючим технологічним процесом. Як показує досвід, уміння технологічно мислити приходять до робітників через 2–3 року після закінчення курсу навчання.

Не секрет, що на підприємствах існує плінність кадрів, особливо серед молодих робітників. Лише відносно невеликий відсоток молодих робітників, що прийшли на підприємство, у тому числі після закінчення училищ чи технічних університетів, залишаються більше року. Тому проблема оптимізації процесу формування технологічного мислення вже в шкільному віці дуже важлива.

Навчання в позашкільних закладах повинно формувати визначені основи власне технологічного мислення, тобто мислення, зв'язаного з операційною стороною діяльності, вміннями, навичками учнів, що беруть участь у читанні технологічних карт, схем, у плануванні послідовності виготовлення деталі. З цією метою в другій серії дослідів учням пред'являлися конкретні завдання на побудову технологічного процесу

виготовлення деталей (у нашому випадку – втулок). Задачі давалися по ступені зростаючої складності: задача 1 – технологія виготовлення простої втулки з отвором (у заготовці отвору немає); задача 2 – виготовлення більш складної деталі із зовнішньою обробкою, де учням приходиться оперувати значно великим числом елементів; задача 3 – зобразити схему послідовної обробки складної втулки (обробляються зовнішня і внутрішня поверхні).

У процесі рішення цих задач ми судили про рівень сформованості технологічного мислення, просліджували ступінь засвоєння знань учнями по спеціальним предметам. Пропоновані завдання були складені таким чином, щоб учні повинні були відтворити картину поступової зміни заготовки в процесі її перетворення в готову деталь.

В учбово-виробничій діяльності та самостійній виробничій діяльності робота виконується по готовій технологічній карті. Але до цього приходять поступово: спочатку учні одержують теоретичні знання по розробці технологічного процесу. Багато майстрів ставлять перед учнями задачу придумати свій варіант технологічного процесу, потім ці варіанти обговорюються. Подібні заняття сприяють розумінню технологічних процесів обробки та допомагають розвитку технічного і технологічного мислення. Велика заслуга у впровадженні такого роду занять належить Б. І. Обшатко, який розробив нову методику навчання, засновану на загальних принципах і правилах, що дозволяють учням будувати технологічні процеси виготовлення будь-якої деталі в будь-яких виробничих умовах.

У дослідженні І. С. Якиманської одним із класних завдань учням було складання текстового технологічного маршруту на виготовлення складних деталей [6]. Учні попередньо потренувалися з викладачем у складанні технічних маршрутів найпростіших деталей, щоб звикнути до графічного зображення переходів обробки деталі в одну операцію. Така попередня підготовка полегшує виконання наступних завдань і трохи знижує вимоги до розумової діяльності [2; 6].

У наших же завданнях учні повинні були самі зобразити такий «маршрут-плакат», тому що ми хотіли виявити рівень сформованості в них технологічного мислення на даному етапі навчання. Як показали результати експерименту, у міру ускладнення завдання зростають і труднощі, що учні зазнають при їхньому вирішенні. Насамперед слід зазначити, що не всі учні користуються спеціальною термінологією, технічними поняттями, хоча часто правильно вказують на послідовність дій, що перетворюють заготовку в деталь. Так, замість того щоб написати, що треба закріпити заготовку в патро-

ні, підрізати торець Ш60 мм начисто, зняти фаску  $2 \times 45$  і тощо (у випадку вірної, повної відповіді учні малюють схему обробки), деякі учні у своїй відповіді показують, що «треба зменшити діаметр заготовки до розміру Ш60, просвердли-ти дірку» тощо. На цьому прикладі видно, що, опановуючи поняттями технології, учні повинні оперувати знаннями з курсу математики, креслення, що були засвоєні ними раніш безвідносно до програм по технології. Рішення технологічних задач припускає перенос знань із загальноосвітніх предметів на практичні завдання. А наші результати показали, що міжпредметні зв'язки функціонують тут не на належному рівні.

Половина учнів відзначають, що їм легше виконати завдання на верстаті, чим дати його словесно – схематичне зображення. Звертає увагу невміння деяких учнів одночасно працювати зі схемою і давати письмово відповідь. Можна припустити, що образний компонент мислення в цієї частини випробуваних ще недостатньо сформований. На даному етапі навчання в хлопців переважає тяга до практики, хоча мало ймовірно, що завдання в чисто практичному плані буде правильно виконано без опори на образні компоненти мислення.

При складанні схеми учні не завжди вибирали найбільш раціональний порядок виконання операцій у тих випадках, коли завдання припускало обробку внутрішньої і зовнішньої поверхонь. Ці помилки показують недостатнє знання технологічного процесу. Також утруднення були зв'язані з тим, що не всі учні мали динамічні представлення – не бачили співвідношення і функціональну залежність представлених на кресленні деталей при обробці заготовки.

У вирішенні технологічних задач важливо не тільки мати образ готової деталі, але і вміти створювати проміжні образи процесу виготовлення деталі. У нашому експерименті успішне рішення технологічної задачі свідчить про сформованість в учнів вміння створювати проміжні образи. Але, проте, не всі учні у своїх завданнях указують кількість переходів і операцій при обробці деталі. Так, наприклад, тільки половина учнів відзначили, що обробка деталі в першому завданні ведеться в дві операції.

Технологи розробляють технологію обробки деталі лише загалом, робітник-токарь змушений сам вирішувати багато технологічних задач. Він повинний розібратися в тому, як технологія виготовлення деталі впливає на продуктивність праці, конкретизувати цей технологічний процес, вибираючи при цьому найбільш оптимальний варіант обробки. Використовуючи в нашому дослідженні як експериментальну задачу завдання на самостійне складання учнями схеми

послідовної обробки деталі, ми хотіли підкреслити, що успішність виконання цих типових для даної професії задач може служити індикатором оволодіння професією.

Як показали результати дослідів, учні не завжди могли дати вичерпні відповіді на поставлені питання (наприклад, на питання про те, що треба знати для побудови технологічного процесу). Це говорить про недостатнє засвоєння знань по цьому питанню або невміння їх виразити, що свідчить про слабкий рівень абстрагування, відсутності високого рівня узагальнення. Значні труднощі учні випробовували в тих випадках, коли треба було думкою відтворити зміни, що відбуваються із заготовкою на різних етапах її обробки. Їм треба було створити проміжні образи заготовки, тобто відтворити динаміку змін заготовки. Щоб представити зміни заготовки в процесі обробки, учень повинний був думкою уявити собі заготовку в русі, бачити її просторове положення на верстаті. Рішення цієї задачі припускає використання знань за технологією. Для успішного рішення таких задач необхідні спеціальні вправи на розвиток динамічних просторових представлень на уроках креслення, по спеціальним предметам.

**Висновки.** Кваліфікація робітника багато в чому визначається обсягом знань, вмінь і навичок, необхідних у продуктивній праці і вирішенні технологічних задач. Існуюча система виробничого навчання максимально спрямована на формування виконавчих дій, трудових навичок. Сьогодні менше звертається увага на формування інтелектуальних вмінь, розвиток творчого мислення, тобто тих якостей, які необхідні для успішної діяльності висококваліфікованого робітника. Це відноситься до багатьох масових професій (і тим більше до професій широкого профілю). Робітник, не володіючи такими якостями, не зможе швидко і кваліфіковано викону-

вати складні і різноманітні операції. При цьому робітник страждає не тільки в матеріальному відношенні, але, що також важливо, не отримує від роботи морального задоволення. У підсумку етап професійної майстерності довго або взагалі не настає. Звідси ще більш чітко при організації професійно-технічного навчання встає задача формування прийомів застосування знань і розвитку технічного мислення.

Наші експерименти показали, що істотну роль в успішності рішення технічних задач грає оперування динамічними просторовими образами. При цьому найбільші труднощі спостерігаються в процесі уявного представлення руху взаємозалежних частин технічного пристрою, їхнього просторового співвідношення в процесі взаємодії. Виникнення таких образів значно полегшує процес планування майбутніх дій, тому що ці образи служать своєрідними орієнтирами в досягненні кінцевої мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагин. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
2. Кудрявцев Т. В. Творческая природа психики человека / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 113–120.
3. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. – К. : Знання України, 2005. – Т. 1. – 419 с.
4. Левина М. М. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования / М. М. Левина. – Одесса, 2001. – 283 с.
5. Кременський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б. Г. Кременський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 74–80.
6. Якиманська І. С. Розвиток просторового мислення школярів / І. С. Якиманська. – М., 1980. – 256 с.

УДК 37.018.1:173:165.742

**Повалій Л. В.**

## **ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У РУСЛІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті аналізуються особливості батьківсько-дитячих міжособистісних взаємин, розкриваються причини їх дисгармонії.*

**Ключові слова:** сім'я, батьківсько-дитячі взаємини, типи сімей.

*В статтє анализируются особенности родительско-детских межличностных отношений, раскрываются причины их дисгармонии.*

**Ключевые слова:** семья, родительско-детские взаимоотношения, типы семей.

*The peculiarities of interpersonal relationship between parents and children are analyzed in the article. The reasons for their disharmony are disclosed.*

**Key words:** family, parent-child relationship, types of families.

**Постановка проблеми.** Сім'я – це головний канал культурно-освітнього зв'язку між поколіннями, який визначає моральні доміанти особистісного становлення дитини і є найважливішим фактором розвитку її моральних якостей і ціннісних орієнтацій.

У сучасному суспільстві сім'я і сімейне виховання переживають суттєві утруднення з ряду причин: підсилюється розшарування сімей з рівня прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; руйнується традиційна структура сім'ї (збільшення кількості неповних, материнських, альтернативних, маргінальних сімей); змінюються старі, загальноприйняті норми поведінки, характер подружніх відносин, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання.

Як засвідчують статистичні дані, в Україні станом на 2010 рік 2 мільйони 200 тисяч родин – неповні, майже кожна п'ята дитина із загального числа дитячого населення проживає в такій сім'ї, 93,5% дітей із неповних сімей не мають батька, майже 3% не мають матері, решта проживають в родинях без обох батьків. У неблагополучних сім'ях проживають 169 тисяч дітей. Щороку від 7 до 10 тисяч дітей втрачають батьків внаслідок позбавлення батьківських прав [1].

Сучасні зміни у сім'ї обумовлені як закономірними зрушеннями у житті українського суспільства, так і окремими подіями, що серйозно деформує процес її розвитку. З одного боку, інститут сім'ї, як і все суспільство, зазнав значних змін, що сприяло подоланню кризи патріархальності сімейних стосунків, а з іншого – через непослідовність і незавершеність інновацій, що відбуваються у сімейному середовищі, перед сім'єю постали нові проблеми, внаслідок чого вона значною мірою втратила здатність виконувати життєво необхідні й традиційно притаманні їй функції. Звідси постає складне завдання поліпшення внутрішньосімейних взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини.

**Аналіз літератури.** У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдемільера, О. Сидоренко, Е. Юстицькіса та ін.

**Мета статті** – з'ясування особливостей міжособистісних батьківсько-дитячих взаємин у ру-

слі гуманізації виховного процесу та розкриття певних причин їх дисгармонії.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найбільш важливих і оригінальних для психології ідей Л. Виготського є та, що джерело психічного розвитку перебуває не усередині дитини, а в її взаєминах з дорослим. Згідно з позицією психолога, соціальне оточення і навколишні дорослі не протистоять дитині й не перебудовують її природу, але є органічно необхідною умовою її людського розвитку [2].

Порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних взаємовідносин, за даними досліджень, є патогенетичним фактором, що може зумовити виникнення неврозів у дітей (А. Співаковська, А. Захаров). І, навпаки, гармонійні міжособистісні взаємини батьків і дітей, в основі яких лежить гуманне ставлення до дитини і її вчинків, позитивно впливають на соціально-психологічну адаптацію особистості підлітка (І. Рахманіна); формування суб'єктних позицій у дітей (О. Трифонова); формування пізнавального інтересу у дітей (О. Булатова) тощо.

Сім'ї з порушеними міжособистісними взаєминами не можуть самостійно вирішувати виникаючі в їхньому виховному обшарі протиріччя й конфлікти. У результаті довготривалого існуючого конфлікту у членів сім'ї спостерігаються зниження соціальної й психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема, нездатність батьків до погодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, призводячи до емоційних порушень, невротичних реакцій її членів, виникненню почуття постійного занепокоєння в дітей. Таким чином, дисгармонія сімейних відносин створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини. На думку Л. Петровської, однією з основних причин конфліктів, тобто дисгармонійної взаємодії, є неадекватність сприйняття членами сім'ї один одного [3].

Причиною дисгармонії в батьківсько-дитячих взаєминах може бути недостатність духовного спілкування між батьками й дітьми. На це звертав увагу В. Сухомлинський, який писав: «Виховання, позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками, – ненормальне, потворне виховання, яким є ненормальне, потворне життя батьків без постійної турботи про дітей» [4, с. 60].

Практичний досвід роботи із сім'єю показує, що в основі батьківсько-дитячого конфлікту нерідко лежить неправильне батьківське відношення до дитини. Найчастіше батьківсько-дитячий конфлікт буває спровокований протиріччями в ціннісних орієнтаціях самих батьків. Діти

волюють розвиватися в руслі ціннісної орієнтації своїх батьків. Таким чином, якщо батьки живуть у стані внутрішнього конфлікту, якщо їх ціннісні орієнтації суперечливі, діти схильні «примирити» на себе атрибути однієї зі сторін внутрішнього конфлікту батьків і розбудувати відповідну їм модель поведінки. Якщо батьки говорять одне, а роблять інше: призивають до чесності, але обманюють один одного, вимагають від дитини стриманості, а самі запальні, агресивні й розпущені, то майже неминуче виникнення в дитини образи й протесту, коли очікувана від неї поведінка відповідає більш високим стандартам, ніж притаманна батькам. При цьому дитина може настільки розширити модель поведінки, яку їй задали батьки, що її власна поведінка виявиться для них неприйнятною [5].

А. Венгер виділяє чотири типи сім'ї, де мають місце порушення спілкування батьків і дітей. До першого відносяться сім'ї «із травматизацією дітей». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть потім ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. У тому й іншому випадку почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці. Другий різновид сім'ї – «нав'язлива». У ній батьки нав'язують себе дитині, вони постійно контролюють її поведінку, що викликає у дитини сором і злість. У батьків у такій сім'ї часто зустрічаються грандіозні, нереалістичні очікування стосовно до дітей. У подібних умовах можуть виникнути маски фальшивої ідентичності, лицемірні ролі, які діти використовують для захисту. Третій різновид сім'ї – «брехлива». У результаті постійної неправди, що культивується у такій сім'ї, домінуючою емоцією в дитини стає сором, відбувається деперсоналізація, втрачається почуття реальності. Четвертий різновид сім'ї – «непослідовна, ненадійна». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра засуджується, що вихваляє батько, то критикує мати. У результаті порушується стабільність супер-его дитини, що може стати однією із причин порушення її соціалізації [6].

У будь-якому сучасному суспільстві існують гласні й негласні норми, що регулюють взаємини між батьками й дітьми. Гласні, або ж привселюдні норми регламентуються законом, дотримання їх є обов'язковим, порушення юридично караються законом. Відхід же від негласних норм області права не стосується і регулюється лише мораллю [7].

Аналіз різних досліджень в області вивчення взаємин між батьками й дітьми показав, що батьки часто вимагають від дітей тих норм поведінки, які самі не завжди виконують. Цікаво,

що до своєї поведінки дорослі, як правило, ставляться більш лояльно, ніж до аналогічної поведінки дитини. Таким чином, формується нерозуміння, недовіра в процесі внутрішньосімейного спілкування.

Основна проблема впливу батьків на дитину полягає в тому, що вони не сприймають ні себе, ні дитину такими, якими вони є насправді. Часто оцінки своїх дій і вчинків дітей оцінюються батьками за різними шкалами цінностей. У результаті такого виховання психологічна дистанція між батьками й дітьми росте з кожним роком. Розуміння проблеми часто усвідомлюється самими батьками тоді, коли вже надто пізно ефективно коригувати вже зруйновані взаємини. Тому батькам необхідна психологічна допомога на тому етапі, коли проблема, що назриває і призводить до значного погіршення як психологічного, так і соматичного здоров'я всіх членів родини, батьками ще не досить усвідомлюється. Їм потрібно допомогти опанувати навичками, які сприяли б розвитку позитивних батьківсько-дитячих взаємин [8].

Аналізуючи внутрішньосімейне спілкування, можна стверджувати, що більшості батьків важко дозволити дітям реагувати на якісь життєві проблеми по-іншому, самотійно, не з позиції самих батьків. При цьому вони абсолютизують свій досвід і вимагають такої ж поведінки від дітей. У результаті покірливої слухняності дітей батьки так ніколи й не зможуть довідатися, на що здатна їхня дитина. У найкращому разі вона навчиться робити те, що вміють батьки, повторюючи їх помилки. Однак у кожній людині є право реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму й знайти в ньому свій зміст. Для цього необхідно, насамперед, довіряти дитині й підтримувати будь-які її позитивні починання. У першу чергу, дорослим необхідно відмовитися від штампів у спілкуванні, що випливають із невірних принципів: «Вона повинна думати, відчувати й бажати так само, як я».

Нам видається цікавим той факт, що батьки часто передають негативний стиль поведінки, щиро бажаючи добра своїй дитині. Розбіжності між бажаною й реальною батьківською поведінкою можна розглядати як одну із причин дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин. Найчастіше трапляються наступні варіанти помилкової поведінки батьків, які не сприяють гуманізації батьківсько-дитячих взаємин.

1. Батьки прагнуть, щоб дитина зуміла здійснити те, що не вдалося їм або добитися того, чого вони самі не змогли добитися. Наприклад, якщо мати мала музичні здібності, але за певних життєвих обставин їй не вдалося вивчитися музиці, вона прагне віддати в музичну школу свою

дитину й чекає від неї успіхів незалежно від її здібностей.

2. Батьки, не маючи іншого досвіду, вважають, що дитину варто виховувати лише в строгості, «тримати її під контролем» і «її потрібно критикувати, і ні в якому разі не хвалити».

3. Якщо дитина зовні й внутрішньо схожа на свого батька, з яким у матері не склалися стосунки, то вона свідомо прагне, щоб він «не став таким, яким був його батько», і прикладає всі зусилля для того, щоб цього не відбулося, поступаючи при цьому не завжди раціонально.

4. Якщо один з батьків і дитина мають різні темпераменти, наприклад, мати швидка, рухлива, а син у неї – повільний і загальмований, то при взаємодії з ним вона часто не може стримати роздратування: «Ну, давай же швидше!», «Завжди ти копаєшся, через тебе я нічого не встигаю». Вона намагається переробити темперамент дитини, постійно підганяючи його, тому що вважає, що в житті він нічого не буде встигати.

5. Досить часто мати кричить на дитину й лає її через свою хронічну втому, нервову виснаженість, наслідком цього є придушення особистості дитини. У цьому випадку мати неусвідомлено може пригнічувати дитину, мимоволі проявляючи у взаємодії з нею свій тяжкий внутрішній стан.

Дослідження в області батьківсько-дитячих взаємин показують, що лише деякі батьки, взаємодіючи з дітьми, не заважають вільному розвитку особистості дитини, приймаючи дитину такою, як вона є і поважаючи її власні якості. За такого підходу можна чекати прориву в розвитку інтелектуальних здатностей і досягненні успіхів дітей [9].

Головною умовою гуманізації взаємин учителів і учнів, батьків і дітей є відмова вчителя, батька чи матері від тиску, насильства в педагогічному чи виховному процесі. Категоричну відмову від насильства дорослих над дітьми проголошує гуманістична психологія й педагогіка ненасильства.

Формування гуманної поведінки припускає глибоке осмислення багатьох компонентів соціального пізнання особистості. Однією із таких складових є прагнення особистості до свободи, яка досить тісно пов'язана з відповідальністю за свої вчинки. Для прикладу, підліткам властиве прагнення до свободи. Але це прагнення нерідко виявляється небезпечним, оскільки діти цього віку часто не усвідомлюють, що відповідальність – це здатність і бажання відповідати самим за свої вчинки, за свою поведінку, а також приймати не тільки похвалу, а й справедливую критику.

Як справедливо зазначає І. Бех, «почуття відповідальності виступає, з одного боку, дійовим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з іншого – заслоном для перетворення її на свавілля» [10], тому дитину важливо поступово підводити до розуміння свободи, підвищуючи в неї рівень відповідальності за свої вчинки і поведінку, тобто рівень її зрілості.

Розуміння свободи пов'язане з визнанням прав іншої людини, оскільки свобода однієї людини закінчується там, де починаються права іншої на те ж саме. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики свобода розглядається в якості визнаної багатьма педагогами особливої цінності й служить орієнтиром для ненасильницької, гуманної організації освітнього і виховного процесу.

Свобода особистості, розвиток її «самості», на думку О. Газмана [11], може надати допомогу дітям у конструюванні їхнього внутрішнього світу. Ця допомога може полягати у тому, що та або інша особистісна проблема в ідеалі означається й у цілому вирішується самою дитиною при опосередкованій участі дорослого. У такому випадку дитина сама бере на себе відповідальність за результат своїх дій, не перекладаючи її на педагога, батьків або інших людей, тобто стає суб'єктом своєї життєдіяльності. О. Газман зазначає, що для практичного запуску педагогіки свободи слід вирішити безліч науково-дослідних проблем: у чому проявляється свобода людини протягом кожного вікового періоду? Який простір волі необхідно дитині і який вона здатна досягнути? У чому полягає самовизначення дітей на різних щаблях розвитку? Якою повинна бути допомога дорослого? Серед подібних питань є першорядні. Очевидно, одним з головних, першочергових питань є наступне: за яких умов можливий, а за яких – найбільш імовірний перехід авторитарного дорослого (педагога, батька) якщо не на тверді позиції педагогіки ненасильства, то, принаймні, на позиції відмови від твердих авторитарних вимог, від нічим не обмеженої влади над дітьми й потім – до визнання за ними права бути ні на кого не схожими, іншими, на відміну від дорослих.

Лише глибоке розуміння дитини є для дорослого необхідною умовою переходу на позиції гуманістичної педагогіки, і для усвідомлення цього є надзвичайно важливими гуманістичні постулати виховання, перераховані О. Газманом, а саме:

- дитина не може бути засобом у досягненні педагогічних цілей;
- самореалізація педагога – у творчій самореалізації дитини;

- завжди приймай дитину такою, якою вона є, у її постійній зміні;
- всі труднощі неприйняття переборюй моральними засобами;
- не принижуй достоїнства своєї особистості й особистості дитини;
- діти – носії прийдешньої культури; порівняй свою культуру з культурою зростаючого покоління; виховання – діалог культур;
- не порівняй нікого ні з ким, порівнювати можна результати дій;
- довіряючи – не перевіряй!;
- визнавай право на помилку й не осуджуй за неї;
- умій визнати свою помилку;
- захищаючи дитину, навчай її захищатися [11].

Сформульовані О. Газманом положення можна розглядати як підґрунтя руху дорослого по шляху до справді гуманістичного педагогічного процесу. Оскільки взаємини, які складаються між батьками й дітьми, значною мірою визначаються внутрішнім станом батька чи матері, то змінити їх неможливо без особистісного росту останніх. Поліпшуючи власний стан, батьки благотворно зможуть впливати й на дитину, її стан і розвиток. Вважаємо, що винятково важливим для батьків є вміння зрозуміти й, по можливості, задовольнити свої потреби, тоді й бажання дитини матір'ю і батьком відчуються краще. Дорослі з повагою повинні ставитися не лише до своїх обов'язків, але й до свого відпочинку, смаку, хобі. Досвід роботи з батьками переконує, що батьки не приділяють значну увагу цій частині життя. У результаті того, що батьки не приділяють достатньо часу своєму відпочинку, заняттям улюбленою справою, у них з'являється хронічна втома, яка супроводжується роздратуванням і агресією, що негативно позначається на відносинах з дитиною [9]. Тому батьки повинні почати з себе, адже лише у радісних, задоволених життях батьків виростають позитивно налаштовані на соціум діти.

Дослідники особливо відзначають таку складову батьківсько-дитячих взаємин, як довіра. Батьки часто не довіряють дітям через те, що мають сумнів у тому, що дитина щось зробить не так, як їм потрібно, через це часто виражають сумнів або недовіру власній дитині. Якщо батьки навчаться довіряти своїй дитині й щиро проявляти позитивні почуття, – це буде серйозним їхнім досягненням.

Досвід роботи показує, що, як правило, з виховною метою батьки часто використовують оцінні висловлення на адресу дитини. Це виражається вербально або невербально, при цьому оцінки можуть бути різними: «Це правильно» або «Це нерозумно», «Це добре» або «Це пога-

но» і т. д. Дуже рідко дорослі намагаються зрозуміти, який зміст має конкретне твердження для дитини. Швидше за все, такого роду реакції відбуваються через те, що батьки побоюються наблизитися до розуміння, що відбувається, тому що тоді їм самим треба змінюватися й щось робити для того, щоб дитина усвідомила власну поведінку. А на це в батьків часто немає часу, сил, бажання і, головне, усвідомлення важливості аналізу виникаючих ситуацій у взаєминах з дітьми. Таким чином, батьки раціоналізують свою спонтанну й зручну для них поведінку, прибігаючи до примітивних і неефективних способів спілкування з дитиною. Діти ж дуже легко почувають загрозу негативної зовнішньої оцінки на фізіологічному рівні, і це розхитує деякою мірою нервову систему, викликає тривогу, а іноді навіть страх. Проблема ще збільшується тим, що з'являється постійна залежність від зовнішніх суджень майже всюди, де перебуває дитина, – у будинку, в школі, на вулиці. Оцінки поведінки, звичайно, приносять певну соціальну користь, але, значною мірою гальмують розвиток особистості. Потрібно домагатися, щоб зміст і цінність життєвого досвіду дитина могла оцінити сама. Саме це робить її самодостатньою людиною, здатною відповідати за саму себе [12].

Успіху в розв'язанні специфічних завдань формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес. В умовах зміни системи освіти, становлення й розвитку нової парадигми освіти й виховання, усвідомлення педагогічним колективом необхідності внесення істотних змін у практику виховання учнів і прагненням досягти максимальної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості дитини виникає необхідність у спільній діяльності педагогів з батьками.

У цей час адміністрацією, педагогами, шкільними соціальними педагогами та психологами мають бути визнані актуальними й доцільними пошук нових способів взаємодії з батьками, метою яких є розвиток активної педагогічної позиції батьків у процесі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а також нейтралізація негативних моментів, що існують у цих взаєминах.

При цьому доцільно враховувати наступні фактори, що розкривають особливості міжособистісних взаємин у сім'ї: спосіб життя й поведінку в сім'ї; моральний і культурний рівень батька й матері; взаємини їх один з одним; відношення батька й матері до своєї дитини; усвідомлення й розуміння ними цілей, завдань сімейного виховання й засобів, способів їх досягнення.

Названі фактори лягли в основу класифікації сімей за мірою їх виховного впливу на дітей, які виокремила В. Даринська [9]. За її класифікацією, сприятливими для формування особистості є ті сім'ї, де є обоє батьків й не менше двох дітей, де вміють доцільно й змістовно організувати життя й діяльність її членів, а у внутрішньосімейних взаєминах панують повне взаєморозуміння, демократичний стиль спілкування й поведінки. Такій сім'ї властива позитивна трудова й моральна атмосфера, культурне й раціональне дозвілля; у батьків досить високий рівень освіти, загальної культури й педагогічної підготовленості. Матеріальне становище такої сім'ї задовільне або гарне.

Сприятливо-нестійкими вважаються сім'ї, які виявляють в основному позитивний вплив на виховання дітей. Як правило, у сім'ї 1–2 дитини, батьки люблять дітей, прагнуть створити всі умови для їхнього сприятливого розвитку. Моральна й трудова атмосфера тут позитивна. Однак немає повного взаєморозуміння між дорослими, тому між ними часто виникають конфлікти. У батьків, як правило, невисокий рівень загальної культури, недостатня освіта і педагогічні уміння. Ці сім'ї можуть бути як повними, так і з дезорганізованою структурою. Матеріальне становище середнє.

Несприятливими для формування особистості дитини є сім'ї, для яких духовні потреби другорядні; натомість переважають матеріальні, що й робить малоефективним розвиток дітей. Нерідко один з батьків веде аморальний спосіб життя. Для сім'ї характерні споживацтво як життєвий ідеал, низький рівень освіти, культури. Ці батьки, хоча й відвідують школу, вислуховують учителів, однак не завжди спроможні впливати на дітей педагогічними виховними засобами, що призводить до авторитарного стилю спілкування, взаємного нерозуміння. Звідси – невміння розумно організувати життєдіяльність сім'ї, небажання проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків. Матеріальне становище полярне – іноді це сім'ї з значним достатком, іноді характеризується бідністю.

До вкрай несприятливого типу відносяться сім'ї з аморальним мікрокліматом і негативним впливом на розвиток дитини. Для них характерні ослаблена морально-трудова атмосфера, постійна конфліктність, антипедагогічне ставлення до дітей, нервозність у взаєминах між іншими членами сім'ї, відсутність загальної культури й духовних запитів. Матеріальне становище, як правило, важке.

Виокремлення типів сімей за їхнім виховним впливом на дитину передбачає проведення цілеспрямованої роботи з батьками з урахуванням діагностики сім'ї й досягається шляхом впровадження інформаційно-методичного комплексу з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

**Отже**, все викладене вище засвідчує, що розвиток гуманістичних тенденцій у практиці сімейного виховання пов'язаний з розумінням дитини як рівного дорослому співрозмовника, що так само, як і дорослий, перебуває в стані особистісного розвитку. Найважливішою умовою особистісного розвитку як дорослого, так і дитини є їхній рівноправний діалог, а головним показником наявності позитивної динаміки взаємин дорослих і дітей у напрямку їхньої гуманізації є відмова від авторитарної позиції дорослих стосовно дітей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Законодавче забезпечення та реальний стан дотримання прав дитини в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par\\_sl/slS2212110.htm](http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par_sl/slS2212110.htm).
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Петровская Л. А. Самоутверждение: пути истинные и ложные : беседа психолога / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Знание, 1987. – 61 с.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / Василий Александрович Сухомлинский ; [сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик]. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / Антон Семенович Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – 783 с.
6. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – М. ; Рига : Эксперимент, 2000. – 184 с.
7. Арутюнян М. Легко ли быть родителями? Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс / М. Арутюнян, М. Земнов. – М. : МП «ВЕЛЕС», 1991. – 192 с.
8. Коваленко Л. А. Педагогика родителям / Л. А. Коваленко. – М. : Педагогика, 1991. – 208 с.
9. Даринская В. М. Радость семейного общения / Валентина Михайловна Даринская. – Воронеж, 2000. – 128 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
11. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
12. Азаров Ю. Семейная педагогика / Юрий Азаров. – М. : Аргументы и факты, 1993. – 608 с.



## ВИХОВАННЯ РОЗРАДИ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ)

*У статті висвітлюються результати експериментальної роботи з виховання духовної цінності розради у студентів медичних коледжів, визначені основні напрямки досліджуваної якості, показано основні підходи організації виховного процесу й готовності молоді до виконання свого професійного обов'язку.*

**Ключові слова:** дослідно-експериментальна робота, духовна цінність, розрада, студенти, медичний коледж.

*В статті высвечиваются результаты экспериментальной работы по воспитанию духовной ценности утешения у студентов медицинских колледжей, определены основные направления исследуемого качества, показаны основные подходы организации воспитательного процесса и готовности молодежи к выполнению своего профессионального долга.*

**Ключевые слова:** опытно-экспериментальная работа, духовная ценность, утешение, студенты, медицинский колледж.

*In this paper the results are displayed the experimental work of education spiritual solace values in students of medical colleges, the study identified key areas of quality, shows the basic approach of the educational process and readiness of youth to fulfill their professional duty.*

**Key words:** research and experimental work, spiritual value, comfort, students, Medical College.

**Постановка проблеми.** Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності є надзвичайно важливою проблемою на сучасному етапі розвитку і становлення медичної освіти, що відображає гуманістичні цінності і потреби сучасного суспільства. Наявність у людини духовних цінностей спрямовує її на прояви у відносинах з іншими людьми справедливості, правдивості, доброти, милосердя, щирості, розради, вміння покладатися у складних ситуаціях на власний досвід, розум і почуття.

З'ясовано, що подоланню різних негативних станів людини сприяє прояв стосовно неї такої духовної цінності, як розрада – заспокоєння, відгук на людські негаразди. Розрада може реалізуватися через спілкування і через практичні дії. За своєю сутністю розрада пацієнта полягає у взаємодії людини з людиною, в основу якої покладаються етичні вимоги, моделі моральної поведінки, вміння здійснювати оціночні судження за допомогою моральних переконань.

В історії світової і вітчизняної медичної науки і практики сформувався ідеал медичного працівника як носія специфічних для цієї професії якостей – милосердя, співчуття, емпатії, чуйності, доброчесності, акуратності, терпимості, делікатності, розради, вміння зберігати лікарську таємницю, що знайшло концентроване відображення в Етичному кодексі медичного працівника, побудованого на спільних для всього людства ідеях правди, добра і краси.

**Аналіз досліджень.** Різні аспекти формування розради як духовної цінності досліджува-

ли О. Кайріс в контексті емпатійної педагогіки [1], Н. Караульна – у духовному житті особистості [2], В. Кулініченко – як складову біоетики [3], Х. Мазепа [4; 5], М. Шегедин [6] – у виховному процесі медичного коледжу.

Наша стаття ставить за мету аналіз результатів контрольного зрізу вихованості розради як духовної цінності у студентів медичного коледжу.

**Виклад основного матеріалу.** Після завершення формувального етапу експерименту проводились заключні зрізи, які за методикою були аналогічними тим, що використовувалися на етапі констатації [7]. Такі зрізи проводилися як в експериментальній групі, де робота проводилася відповідно до розроблених нами педагогічних умов, так і в контрольній групі, виховання в якій відбувалося за традиційною методикою.

Проведення бесіди, спрямованої на з'ясування розуміння студентами поняття «духовні цінності», показало, що в експериментальній групі ґрунтовні знання у цій галузі має 56,7% студентів, дещо звужене розуміння характерне для 20,3% студентів, поєднання правильних і певною мірою помилкових уявлень зафіксовано у 15,1% студентів; не змогли розкрити це поняття 7,9% студентів.

У контрольній групі результати були гіршими. Повні правильні відповіді щодо предмету обговорення дало 12,5% студентів, неповні правильні відповіді – 24,6% студентів, поєднання правильних і неправильних поглядів виявлено у 38,2% студентів, не змогли дати ніякої відповіді 24,7% студентів.

Розраду до духовних цінностей віднесло 74,6% студентів експериментальної групи і 5,6% студентів контрольної групи.

Нас цікавило, що студенти медичного коледжу вкладають у поняття «розрада». Результати опитування показали, що в експериментальній групі правильні змістовні відповіді дало 50,6% студентів. 19,4% студентів цієї групи мали про розраду дещо поверхові знання; окремі характеристики для розкриття сутності розради одержали від 23,1% студентів, не змогли дати відповіді 6,9% студентів експериментальної групи.

У контрольній групі відповіді на запитання щодо сутності поняття «розрада» розподілилися таким чином: 12,7% студентів дали повні правильні відповіді, 14,2% студентів виявили поверхові знання, 43,3% студентів застосували окремі характеристики для його пояснення, 29,8% студентів не дали ніякої відповіді.

Потребу у духовній розраді пацієнтів відчувало 65,4% студентів експериментальної групи і 47,5% студентів контрольної групи. Мало досвід прояву розради 53,8% студентів експериментальної групи і 35,6% студентів контрольної групи.

Наявність у себе високого рівня вмінь розраджувати іншого визнало 50,5% студентів експериментальної групи; 20,3% студентів відзначали, що вони мають добрі вміння щодо прояву розради, але не завжди переконані в їх дієвості; 15,6% студентів вважали свої вміння недостатньо сформованими; 13,6% студентів не змогли адекватно оцінити наявні в них уміння розради.

У контрольній групі розподіл відповідей на це запитання мав такий вигляд: високий рівень сформованості у себе вмінь здійснювати розраду визнало 12,2% студентів, оптимальний рівень – 22,6% студентів, недостатність відповідних умінь відзначило 40,2% студентів; 25,0% студентів не дали відповіді на це запитання.

Порівняння наведених даних показує, що в експериментальній групі спостерігалось не тільки підвищення рівня усвідомлення сутності розради, а й адекватне оцінювання наявних для цього вмінь, тоді як у контрольній групі зафіксована досить помітна чисельність студентів, які не тільки не розуміють сутності розради, а й не можуть співвіднести її прояв з певними діями.

Робота над проблемними ситуаціями засвідчила, що за цим напрямом діагностики до високого рівня вихованості духовної цінності розради пацієнта в експериментальній групі належало 53,6% студентів, до оптимального рівня – 22,4% студентів, до середнього рівня – 14,5% студентів, до низького рівня – 9,5% студентів.

У контрольній групі за наслідками розв'язання проблемних ситуацій до високого рівня вихованості духовної цінності розради па-

цієнта віднесли 11,6% студентів, до оптимального рівня – 22,2% студентів, до середнього рівня – 40,0% студентів, до низького рівня – 26,2% студентів.

Як бачимо, кількісний розподіл студентів за рівнями відповідно до результатів застосування методу розв'язання проблемних ситуацій в експериментальній групі був кращим за той, що зафіксований у контрольній групі.

Оцінка вмінь студентів розраджувати іншого (рольові ігри) також засвідчила існування суттєвих відмінностей між учасниками експериментальної і контрольної груп: більш високі оцінки одержали студенти, з якими проводилася спеціально організована робота в контексті розробленої нами системи виховної роботи.

Аналіз результатів заключних зрізів дав змогу визначити рівні вихованості у студентів експериментальної і контрольної груп духовної цінності розради пацієнта за показниками когнітивного, емоційного, мотиваційного і практичного компонентів.

Розподіл студентів за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників когнітивного компонента подано в табл. 1.

**Таблиця 1.**  
**Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками когнітивного компонента, %.**

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,5	54,7
Оптимальний	19,3	21,2
Середній	43,7	18,6
Елементарний	24,5	5,5

З табл. 1 видно, що різниця між кількістю студентів експериментальної і контрольної груп, які перебували на високому рівні досліджуваних властивостей, становила  $54,7 - 12,5 = +42,2\%$ , для оптимального рівня вона дорівнювала  $21,2 - 19,3 = +1,9\%$ , для середнього рівня –  $18,6 - 43,7 = -25,1$ , для елементарного рівня –  $5,5 - 24,5 = -19,0\%$ .

Отже, внаслідок проведеної роботи в експериментальній групі збільшилася кількість студентів, які належали до високого та оптимального рівнів вихованості духовної цінності розради пацієнта. Щодо середнього та елементарного рівнів, то тут, навпаки, спостерігалось зменшення кількості експериментальної групи порівняно з контрольною.

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників емоційного компонента подано в табл. 2.

**Таблица 2.**  
**Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками емоційного компонента, %.**

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	11,8	54,2
Оптимальний	18,7	22,3
Середній	45,6	19,1
Елементарний	23,9	4,4

Наведені в табл. 2 дані показують, що за провадження розроблених нами педагогічних умов підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу такої духовної цінності, як розрада пацієнта, в контрольній групі відбулися позитивні зрушення в показниках емоційного компонента цього особистісного утворення. На високому рівні різниця між студентами експериментальної і контрольної груп становила  $54,2 - 11,8 = +42,4\%$ , на оптимальному рівні  $- 22,3 - 18,7 = +3,6\%$ , на середньому рівні  $- 19,1 - 45,6 = -26,5\%$ , на елементарному рівні  $- 4,4 - 23,9 = -19,5\%$ .

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників мотиваційного компонента подано в табл. 3.

**Таблица 3.**  
**Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками мотиваційного компонента, %.**

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,2	55,0
Оптимальний	19,1	22,1
Середній	44,5	19,3
Елементарний	24,5	3,6

Як засвідчують дані табл. 3, в експериментальній групі, де використовувалася запропонована нами система виховної роботи, кількість студентів, яких ми за результатами заключних зрізів віднесли до високого та оптимального рі-

внів вихованості духовної цінності розради пацієнта, становила значно більший відсоток, ніж у контрольній.

Різниця на високому рівні між кількістю студентів експериментальної і контрольної групи склала  $55,0 - 12,2 = +42,8\%$ , на оптимальному рівні  $- 22,1 - 19,1 = 3,0\%$ , на середньому рівні  $- 19,3 - 44,5 = -25,2\%$ , на елементарному рівні  $- 3,6 - 24,5 = -20,9\%$ .

Розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта відповідно до показників практичного компонента подано в табл. 4.

**Таблица 4.**  
**Рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта у студентів експериментальної і контрольної груп за показниками практичного компонента, %.**

Рівні	Кількість	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	10,2	52,6
Оптимальний	17,3	22,7
Середній	45,4	18,4
Елементарний	27,1	6,3

З табл. 4 видно, що в студентів експериментальної групи зафіксовано значно вищі рівні вихованості духовної цінності розради пацієнта за показниками практичного компонента. Це виявлялося в уміннях цих студентів послуговуватися медичною етикою у власній поведінці та реальних уміннях і навичках розраджувати пацієнтів.

Відсоткова різниця на високому рівні становила  $52,6 - 10,2 = +42,4\%$ , на оптимальному рівні  $- 22,7 - 17,3 = +5,4\%$ , на середньому рівні  $- 18,4 - 45,4 = -27,0\%$ , на елементарному рівні  $- 6,3 - 27,1 = -20,8\%$ .

Узагальнення результатів щодо рівнів вихованості у студентів досліджуваних властивостей за всіма компонентами дала змогу вирахувати кількість студентів експериментальної і контрольної групи, що належали до високого, оптимального, середнього та елементарного рівнів вихованості духовної цінності розради пацієнта, порівняти одержані дані з даними констатації (табл. 5).

**Таблица 5.**  
**Рівні вихованості у студентів експериментальної і контрольної груп медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта до формувального етапу експерименту та після його завершення, %.**

Рівні	Кількість			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	10,1	11,6	10,2	54,1
Оптимальний	16,7	18,6	16,5	22,0
Середній	45,3	44,8	46,3	18,8
Елементарний	27,9	25,0	27,0	5,1

Порівняння даних табл. 5 засвідчує, що в експериментальній групі, де запроваджувалися розроблені нами педагогічні умови й апробувалася система виховної роботи, відбулися позитивні зміни в рівнях вихованості духовної цінності розради пацієнта. Підтвердженням цього стало помітне збільшення кількості студентів, які належали до високого й оптимального рівнів, і зменшення чисельності тих, котрі перебували на середньому та елементарному рівнях.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта збільшилася на  $54,1 - 10,2 = +43,9\%$ . Ці студенти мали ґрунтовні знання щодо медичної етики і духовних цінностей взагалі, а й усвідомлювали сутність і значення духовної цінності розради у житті окремої людини і власній професійній діяльності. Для них характерною була сформованість емоційної сфери, стійкість духовних переконань, ціннісних орієнтацій та гуманістичних ідеалів. Вчинки здійснювалися на основі моральних переконань з гуманістичних мотивів, виявлялися стійкі вміння і навички розради.

Збільшилася кількість студентів з оптимальним рівнем на  $22,0 - 16,5 = +5,5\%$ . Характерними ознаками цієї групи студентів були добрий розвиток гуманістичних якостей; хороші знання про духовні цінності і сутність розради. Водночас, хоча їхня поведінка є моральною, емоційна сфера досить сформованою, мотиви, якими вони послуговуються розраджуючи інших, іноді зумовлювалися бажанням отримати заохочення, похвалу. Ці студенти проявляли невпевненість в обраній стратегії, що звужувало вміння розради, однак вони вміють співчувати, зацікавленні у власному духовному зростанні, активно працюють над собою, намагаються розвинути в собі необхідні духовні якості з тим, аби уникати негативних «зривів» у поведінці і стосунках з можливими пацієнтами, прагнуть контролювати і аналізувати свої вчинки.

На середньому рівні кількість студентів зменшилася на  $18,8 - 46,3 = -27,5\%$ . Найбільш яскравими ознаками цього рівня були формальність і недостатнє усвідомлення знань про медичну етику і духовні цінності, що відповідним чином позначалося на їхній поведінці; прояв вибіркової ставленні до оточуючих і можливих пацієнтів; сприйняття розради лише як елементу професійної діяльності; імітація чуйності і співчуття для задоволення власних егопотреб.

Помітно зменшилася кількість студентів з елементарним рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта ( $5,1 - 27,0 = -21,9\%$ ). Знання цих студентів про медичну етику і духовні цінності помилкові або обмежені, що нега-

тивно позначається на їхній поведінці. Вони не хочуть і не вміють розраджувати пацієнтів, залишаються байдужими до їхніх проблем; у них відсутнє бажання працювати над собою, що пояснюється завищеною самооцінкою, або, навпаки, закомплексованістю і невпевненістю у собі. Студенти з елементарним рівнем не знають, як правильно діяти в тій чи іншій ситуації, керуються здебільшого імпульсивними потягами та егомотивами.

У контрольній групі розподіл студентів за рівнями вихованості духовної цінності розради пацієнта здійснювався аналогічно до описаних вище характеристик. Наповнюваність високого рівня тут збільшилася на  $11,6 - 10,1 = +1,5\%$ , оптимального рівня – на  $18,6 - 16,7 = +1,9\%$ ; кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на  $44,8 - 45,3 = -0,5\%$  і з елементарним рівнем – на  $25,0 - 27,9 = -2,9\%$ .

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній та контрольній групі, засвідчили позитивні зміни в рівнях вихованості у студентів духовної цінності розради пацієнта.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем вихованості духовної цінності розради пацієнта збільшилася на  $43,9\%$ , з оптимальним рівнем – на  $5,5\%$ , із середнім рівнем зменшилася на  $27,5\%$ , з елементарним рівнем – на  $21,9\%$ .

У контрольній групі кількість студентів з високим рівнем збільшилася на  $1,5\%$ , з оптимальним рівнем – на  $1,9\%$ , із середнім рівнем зменшилася на  $0,5\%$  і з елементарним рівнем – на  $2,9\%$ .

**Таким чином**, розроблені й апробовані нами педагогічні умови підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта довели свою правомірність.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів виховання у студентів медичних коледжів розради як духовної цінності і є лише складовою педагогічних технологій виховного процесу щодо розглянутої проблеми. Подальшої розробки потребують можливості міждисциплінарного підходу, а також виховні технології виховання розради як духовної цінності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кайріс О. Д. Емпатійна педагогіка: від співчуття до співдії / О.Кайріс // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 113–115.
2. Караульна Н. В. Сутність духовності та її роль в особистому бутті / Н. В.Караульна // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. – Випуск 27. – К., 1998. – С. 26–28.

3. Кулініченко В. Філософсько-світоглядні засади біоетики / В. Кулініченко // Практична філософія. – 2000. – № 3. – С. 37–43.
4. Мазепа Х. Інтегративний підхід до організації виховної роботи в медичному коледжі / Х. Мазепа // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 150–155.
5. Мазепа Х. Організація виховної роботи в медичному коледжі / Х. Мазепа // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 276–285.
6. Шегедин М. Б. Участь України в міжнародному співробітництві з питань вдосконалення медсестринської освіти та сестринської справи / М. Б. Шегедин // Медичні перспективи. – Дніпропетровськ, 1999. – Т. 4. – № 3, Ч. 1. – С. 14–18.
7. Примачок Л. Л. Діагностика сформованості духовної цінності розради у студентів медичного коледжу / Л. Л. Примачок // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей і учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 13, кн. 2. – С. 471–480.

УДК 378.14.034:246

Рашковська В. І.

## **ІНТЕГРАТИВНІ СВІТОГЛЯДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОСЛАВНОГО ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*В статті аналізуються інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва (канонічність, софійність, соборність, світлоносність), які використовуються в педагогічній технології духовного розвитку майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** *духовний розвиток, канонічність, софійність, соборність, світлоносність.*

*В статье анализируются интегративные мировоззренческо-педагогические характеристики православного изобразительного искусства (каноничность, софийность, соборность, светоносность), которые используются в педагогической технологии духовного развития будущего учителя*

**Ключевые слова:** *духовное развитие, каноничность, софийность, соборность, светоносность.*

*In the article integrative view-pedagogical descriptions of orthodox fine art (canon, softynost, cathedral, luciferous), which are used in pedagogical technology of spiritual development of future teacher, are analysed.*

**Key words:** *spiritual development, canon, softynost, cathedral, luciferous.*

**Постановка проблеми.** Духовний розвиток майбутнього вчителя є детермінантою його професійної підготовки у вищому навчальному закладі й визначається як цілеспрямований, особистісно-орієнтований і спеціально організований навчально-виховний процес. Характер професійного педагогічного спілкування визначається рівнем духовного розвитку вчителя, тому духовність стає його провідною професійною характеристикою, яка посідає визначальне місце в структурі якостей педагога.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Шляхи духовного розвитку майбутнього вчителя напрацьовані в багатьох теоретико-методичних працях науковців (А. Алексеєнко, В. Братусь, В. Зеньковський, В. Кремінь, О. Пехота, Е. Помиткін, С. Пролєєв, Л. Сурова, Т. Тхоржевська, К. Ушинський, Т. Флоренська, Є. Шестун, О. Шикун та ін.). Разом з тим, проблема використання православного образотворчого мистецтва з метою духовного розвитку особистості майбутнього вчителя вивчена недостатньо мірою.

**Мета статті** – подати розроблені нами інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва

(канонічність, софійність, соборність, світлоносність) та виявити особливості їх використання в духовному розвитку майбутнього вчителя.

**Викладення основного матеріалу.** Залучення до педагогічного процесу розроблених нами інтегративних світоглядно-педагогічних характеристик православного образотворчого мистецтва здійснюється послідовно, відтворюючи логіку поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя. В якості прикладів проаналізуємо педагогічний потенціал здобутків православного іконопису та храмового зодчества.

**Канонічність.** Використання православного образотворчого мистецтва в педагогічному процесі розпочинається з вивчення історії створення й написання ікони; дослідження описаних у літературі місць перебування ікони; знайомства з сюжетом та його відповідність тексту Біблії, житію святого; визначення морально-повчального значення через тлумачення прикладу, що подає ікона. В наведеному переліку найбільшою мірою залучається інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності. Використання цієї характеристики є педагогічно значущим з декількох причин. По-перше, каноніч-

ність поєднує в собі пізнавальну, мистецьку, аксіологічну та онтологічну функції, що формує цілісне сприйняття художнього образу. По-друге, канонічність у зображенні образу не підлягає змінам, а отже, може бути джерелом неспотвореної історичної інформації, засобом виховання історією. По-третє, самобутність мистецьких проявів канону зумовлюється національними особливостями, а тому майбутній вчитель може художніми засобами прилучитися до національної духовної традиції. Канонічність є художнім втіленням історичних, філософських, національних, моральних мистецьких критеріїв та традицій.

Визначні живописці середньовіччя, в основному безіменні для нас, вміли зобразити духовні таємниці й залишили неперевершені взірці мистецтва світового значення. Кожен з них не мислив себе творцем власного світу ідей та фантазій, а вважав себе служителем Істини. Іконописець не міг зазіхати на виключне авторство, тобто відстоювати власність на Істину. Від ікони вимагається не відображення духу часу, а єдиних і вічних істин християнства.

Ікона є свідченням Істини, яка не вимагає оновлень чи доповнень, тому в ній не допускаються самомилування та множинність поглядів автономного художника. Канон передбачає не відокремлення, а включення митця в соборну художню творчість. У такій соборній творчості особистість художника втілює себе не у самотвердженні, а в самовіддачі та служінні істині.

Іконописець, котрий живе в канонічній традиції, поєднується з її досвідом, а не являється лише ілюстратором текстів Євангелія для неграмотних. Він – свідок, котрий «ущільнює її духовний зміст і духовний досвід засобами живопису. Наслідування канону допомагає зберегти рівень духовності, не дивлячись на різні ступені духовного розвитку окремого майстра» [4, с. 24]. Таким чином, канон поєднує одкровення істини з багатоманітним досвідом її сприйняття. Дотримання канону духовно мобілізує творчі сили митця на художнє втілення істини. Нестача творчих сил митця компенсується канонам, адже неповнота особистісного досвіду збагнення Первообразу компенсується повнотою його духовного змісту в мистецькому каноні.

За православним світоглядом, весь світ сприймається як збірка інформації, збагнути духовний зміст якої можна лише оволодівши навичками символічного «читання» канонічних мистецьких «текстів». Наприклад, християнський догмат Трійці довершено втілений художніми засобами в іконі «Трійця» А. Рубльова. Три ангели сидять за столом, у них майже однакові лики, адже в християнстві Бог – один, але в

Трьох ликах, що втілено канонічними художніми засобами живопису. Зокрема, в основі композиції ікони – коло (символ вічності), що описує фігури Ангелів, які стосовно центра знаходяться на однаковій відстані. Царствене, владне положення Ангелів підкреслюється тим, що вони сидять на престолах, їх крила нагадують про приналежність до духовного світу, а скіпетри в руках свідчать про владу й могутність.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності простежується як художня вимога в іконописі, так і в православній архітектурі храму.

За канонам, інтер'єр православного храму поділяється на три частини (притвор, основна частина, вівтар), які символічно співвідносяться з людиною (дух–душа–тіло) та вектором її духовного розвитку (з Заходу на Схід). Символічно усвідомлення необхідності духовного розвитку починається з притвору, орієнтованого на захід і закінчується вівтарем, орієнтованим на схід, де іконостас художніми засобами подає шляхи духовного зростання – від «житейських опікувань» до духовності.

Канонічні вимоги до інтер'єру православного храму аналогічні вимогам до його екстер'єру, оскільки недотримання канонів спотворює духовний вимір здобутків образотворчої православної спадщини. Така закономірність простежується, зокрема, на прикладі храмового зодчества. Так, храм Христа Спасителя в Москві та Ісаковського собору в Петербурзі є шедеврами світової архітектури, проте вони є неканонічними.

В канонічному змісті храм втілює собою корабель, що пливе серед бурхливих хвиль життєвого моря. За аналогією з кораблем, у храмі має бути «носова» й «кормова» частини, за якими, згідно канону, споглядач орієнтується як у будівлі храму, так і в особистісному напрямку духовного «путі» – із заходу на схід. Коли стати біля Ісаковського собору, не визначається, де є схід, тому що зовнішніх ознак місця знаходження вівтаря, що канонічно орієнтований на схід, немає.

У храмі Христа Спасителя також не простежується канонічності, оскільки всі чотири зовнішні сторони храму мають вигляд однакових входів. Східна частина, де має бути вівтарна апсида, оброблена у вигляді входу, як і всі інші, хоча фактично вхід там відсутній. Архітектурна невизначеність канонічності «обезличує» храм з усіх сторін, що ускладнює його символічне «читання».

Отже, канон є не зовнішнім примушенням, а художнім втіленням духовного світу як невербального засобу спілкування з ним через символічне читання його змісту. Завдяки канонічній

стійкості, православне образотворче мистецтво, написане за канонами, завжди пізнається в різні історичні епохи, адже канонічна мова залишається незмінною. Тому і наша національна іконописна скарбниця залишається актуальною і ми покликані навчитись «читати» її. Як писав Є. Трубецької: «Німа протягом багатьох віків ікона заговорила з нами тією ж мовою, що і з нашими віддаленими предками» [6, с. 38]. Завдяки канонічній мові ікона звертається до людини і відкриває їй духовний світ, свідчить, що в матеріальному світі вона повинна зробити те, що відповідає духовному світу.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики канонічності дає потенційну можливість майбутньому вчителю відкрити духовний, невидимий світ. Ікона художніми засобами засвідчує, що духовний світ є умозбагненим, вона робить його видимим, зображеним художніми засобами. У педагогічному плані здійснюється збагачення інтелекту невербально-споглядальними методами пізнання, сприйняття взаємопроникності двох світів, розуміння майбутнім вчителем мистецтва як невербального засобу духовного розвитку, до якого можна залучитися.

**Софійність.** Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика канонічності пов'язана з характеристикою **софійності**. Софійність образотворчого православного мистецтва базується на святоотецькому вченні про Софію-Премудрість, яка «від віку була художницею при Господі», як йдеться в книзі переповісток Соломонових (VIII:30). У Біблії вказується, що Премудрість була головною і безпосередньою художницею світу, яка привела до згоди, співзвуччя й гармонії все творіння Боже. Дослідник софіології В. Бичков пише, що саме Софія брала участь у «прикрасі» світу [1, с. 193].

Момент софійності краси і мистецтва займає важливе місце у в давньоруському світогляді. Власне мудре творіння світу привело його до краси, і «мудра краса» набула статусу «істинної краси» в давньоруській культурі. Софіологія є нашим національним самобутнім надбанням. Висока цінність мудрості підкреслювалась культурою Київської Русі, зокрема, у текстах Ізборника 1073 р.: «Блага мудрость паче силы», «Мудрость съмеренаго възвышитъ главу его и посреде сановитыхъ посадити», – стверджується в Ізборнику [3, с. 209].

Характеристика софійності збагачує і доповнює характеристику канонічності тим, що софійність органічно поєднує в художньому образі красу, мудрість та мистецтво (красивим є те, що притаманно «вищій, мудрій» красі). Софійність мистецтва розкривається через збагачення спе-

цифічних колористично-композиційних прийомів образотворчого православного мистецтва (колористики, світла, жести, іконічно-часових прийомів, «зворотної» перспективи та ін.). За допомогою їх символічного читання відтворюється мистецька аксіологія, розкриваються знання духовно-педагогічного потенціалу образотворчого православного мистецтва.

Наприклад, використання «зворотної» перспективи в «Трійці» А. Рубльова – це не звичайний композиційний прийом, а високе духовне прозріння іконописця. Цей прийом є символічним приєднанням до духовного світу, «запрошення» увійти в його глибину. Лінії, які розгортаються в іконі, йдуть у нескінченність. Чим глибше людина «ввійде» в духовний простір, тим ширшого діапазону бачення набуде. Світ ікони нескінченний, як безкінечні можливості пізнання світу.

Поглиблене символічне «читання» містять зображення над головами Ангелів. Над першим – дерево – символ «древа життя», що є «любов, від якої відпав Адам». Над другим Ангелом піднімаються легкі струнки палати будинку, що «читається», як дім Авраама. Над третім Ангелом – зображення гора, яка символізує духовне зростання особистості.

Колористичну основу ікони «Трійця» складають три кольори: блакитний, темно-вишневий і зелений. У такому виборі колористики прихований глибокий символічний зміст, так само як і в способах застосування їх до кожної фігури. Блакитний колір єдине всіх ангелів, він є в кожній фігурі, оскільки належить небесному світу, що уособлює вічну Істину. Темно-вишневий тон символізує жертвну любов. Він домінує в одязі середнього Ангела, а також у дуже розбіленому вигляді офарблює хітон праворуч сидячого Ангела [5, с. 136].

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики софійності уможливорює розширення напрацювань невербальних способів отримання знань; розуміння специфічних образотворчих прийомів; збагачення знань з мистецько-педагогічного потенціалу здобутків образотворчого православного мистецтва; розвиток особистісного прагнення до софійності як духовної краси.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика софійності пов'язана з **соборністю**. Соборність визначається декількома світоглядно-моральними аспектами: на рівні природи, навколишнього середовища, соціуму, держави, окремої особистості. Залучення цієї характеристики сприяє розвитку системності морально-етичної орієнтації майбутнього вчителя на вище наведених рівнях.

Наприклад, використання архітектури храму як Премудрої соборної єдності всесвіту, природи, Творця, творіння, людини символічно подає зміст духовної єдності людини і світу (софійність мистецтва). Ієрархічний принцип світобудови як основна домінанта духовно-впорядкованого світогляду на всіх рівнях наочно втілений в довершених архітектурних формах і досконалої пропорції храмового простору. Спілкування з ним розвиває соборне мислення, що не прагне відстояти особисту думку, а бажає, щоб усі люди поєдналися в соборній єдності.

Духовне сприйняття рівнів природи, навколишнього середовища, соціуму, держави та окремої особистості було розвинуто на Русі. Простір Русі збирав навколо себе людей, почуття єдності всіх з усіма, яке можна назвати соборною свідомістю.

Давній русич сприймав і усвідомлював природу як простори, на яких створювалася вітчизняна державність, культура, історія та зростала духовність його особистості. Соборність стала однією із головних духовних умов національної єдності та створення могутньої і міцної держави, якою була Київська Русь.

Архітектура давньоруського храму втілює Премудрість, у якій особливе місце належить вінцю творіння – людині. Вона покликана об'єднати в гармонійну цілісність і природу, і соціум на ґрунті особистісних духовних змін. Використання характеристики соборності сприяє формуванню екологічної свідомості як відповідальності людини перед світом і природою (через соборність мистецтва). Залучення символічного читання храмового зодчества розвиває «ландшафтне мислення» й «пейзажне мислення», які сприяють усвідомленню відповідальності людини за природу.

Тому на Русі постійно простежувався зв'язок між внутрішніми та зовнішніми просторовими відчуттями. Думка про домінування всезагального над індивідуальним складала основу світогляду, формувала «пейзажне й ландшафтне мислення». Соборність знову актуальна для укріплення нашого духовного імунітету проти руйнівних соціальних теорій та чужих цінностей.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики соборності розвиває соборне мислення, (зокрема, «пейзажне й ландшафтне, екологічне мислення») особистості, подає мистецькими засобами ієрархію й підпорядкованість її внутрішнього світу. Доцільно підкреслити, що особливістю соборного мислення є не відстоювання власної думки, а бажання, щоб всі люди об'єдналися на духовному ґрунті в єдиній для всіх істині.

Таким духовним підґрунтям є просвітлення внутрішнього світу особистості духовним світлом. Невипадково в іконі «Софія – Премудрость Божа» Софія має людське вогняне обличчя, оскільки духовний вогонь спопеляє пристрасті й просвітлює душу, сприяє збагаченню і розширенню софійного і соборного мислення. До цього процесу залучається і світоглядно-педагогічна характеристика світлоносності, яка інтегрує педагогічний потенціал всіх вище наведених характеристик.

Інтегративна світоглядно-педагогічна характеристика *світлоносність* відтворює художніми засобами етапи «просвітлення» внутрішнього світу особистості. Канонічна ікона обов'язково світлоносна, оскільки пишеться світлом, ікона не має зовнішнього джерела світла, немає тіней. Духовна особистість у православ'ї уподібнюється світлу, адже Христос сказав про себе: «Я світло світу» (Ін. 8.12). Своїм учням він говорив: «Ви – світло світу» (Мф. 5.14), «Світло від світла» (Символ віри). Тому Світлом, яке лине з внутрішнього світу, осяяні ікони святих.

Тісно пов'язане зі світлом зображення німбу над головами святих. У сюжетах Старого Заповіту, зокрема сяяння навколо голови Мойсея подають у вигляді двох променів світла, які йдуть від голови. У сюжетах Нового Заповіту німб зображується колом як символом вічності, символом відсутності часу (ікони «Воскресіння Христове», «Переображення», «Вознесіння Господне», «Всіх скорботних радість»).

Доцільно підкреслити, що таке символічне розуміння німбу католицькому мистецтву непридатне. У західних творах живопису сяяння навколо голови або зовсім відсутні, або подаються продовжуватим колом над головою, що окреслене тонкою лінією і нагадує обруч або «диск». У католицькому мистецтві німб – це лише ознака святості (Джотто «Тайна вечеря», Леонардо да Вінчі «Мадонна Бенуа» та ін.).

Характеристика світлоносності подає динаміку вдосконалення, впорядкування внутрішнього світу, який «просвітлюється», сповнюється духовним змістом. Наприклад, така динаміка духовного зростання земної особистості простежується на древніх іконах Іоанна Предтечі, де він зображується з двома ангельськими крилами, що символізують зростання внутрішнього життя земної людини до духовної висоти – «из рожденных женами больша».

Невипадково М. Гоголь писав: «Просвітити не означає навчити, наставити, дати освіту, чи навіть освітити, а наскрізь висвітлити людину в усіх її силах, а не лише в одному розумі, пронести всю її природу через очищувальний вогонь» [2, с. 105].



Світлоносність православного мистецтва притаманна також і храмовому зодчеству. Архітектурні образи світлового купольного простору втілені у візантійській і давньоруській архітектурах (Константинопольська Софія, Софія Київська, Трапезний храм Києво-Печерської Лаври), де світловий купол немов висить у повітрі й символізує потік духовного світла, що наповнює храмовий простір.

Таким чином, використання інтегративної світоглядно-педагогічної характеристики світлоносності в педагогічному плані сприяє прояву бажання до вдосконалення внутрішнього світу; спонукання до усвідомлення власної духовної недосконалості в процесі спілкування з мистецтвом; здійснення поступового впорядкування внутрішнього світу.

#### Висновки.

1. Нами розроблені інтегративні світоглядно-педагогічні характеристики православного образотворчого мистецтва:

- канонічність як підпорядкування національній духовній традиції в процесі духовного розвитку майбутнього вчителя;
- софійність як прилучення майбутнього вчителя до онтологічних основ духовної краси, введення його в «софійний» вимір духовних основ життя через здобутки образотворчої православної спадщини;
- соборність як система впорядкування ієрархії цінностей внутрішнього світу майбутнього вчителя;
- світлоносність як поетапне вдосконалення внутрішнього світу майбутнього вчителя за-

собами мистецьких здобутків православного образотворчого мистецтва.

2. Залучення цих характеристик сприяло напрацюванню вмінь майбутнього вчителя «читати» здобутки образотворчого православного мистецтва як текст: історичний, аксіологічний, семіотичний, онтологічний, духовний.

3. Послідовна динаміка використання інтегративних світоглядно-педагогічних характеристик православного образотворчого мистецтва (канонічності, софійності, соборності, світлоносності) засвідчила напрацювання вмінь майбутнього вчителя виявити духовний ряд знань та побудувати його ієрархічну структуру, що сприяє здійсненню поступового впорядкування внутрішнього світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бычков В. В. Духовно-эстетические основы русской иконы / В. В. Бычков. – М. : Ладомир, 1994. – 336 с.
2. Гоголь Н. В. Духовная проза / Н. В. Гоголь. – М. : Отчий дом, 2001. – 568 с.
3. Златоструй. Древняя Русь X–XIII вв. / [сост., автор. текст, коммент. А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова ; худ. оформл. Ю. В. Игнатъева, В. В. Ситникова]. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 302 с.
4. Лепяхин В. Икона та іконічність / В. Лепяхин. – Львів : Свічадо, 2001. – 288 с.
5. Тарабукин Н. М. Смысл иконы / Н. М. Тарабукин. – М. : Изд-во Православного Братства Святителя Филарета Московского, 2001. – 224 с.
6. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой ; [сост. А. П. Полякова, П. П. Апрышко]. – М. : Республика, 1994. – 432 с.

УДК 378.147

Резунова Е. С.

## КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*У статті розкривається сутність таких понять, як «культура», «кросс-культура», «кросс-культурна компетентність». Визначені основні складові кросс-культурної компетентності та її значення в сучасній системі вищої освіти.*

**Ключові слова:** культура, кросс-культура, кросс-культурна компетентність, міжнародне спілкування, сучасна вища освіта.

*В статье раскрывается суть таких понятий, как «культура», «кросс-культура», «кросс-культурная компетентность». Описаны основные составляющие кросс-культурной компетентности и их место в современной системе высшего образования.*

**Ключевые слова:** культура, кросс-культура, кросс-культурная компетентность, международное общение, современное высшее образование.

*The article is devoted to the issue of cross-cultural competence. It is described the main components of cross-cultural competence and necessity of its developing as a top priority of comprehensive higher education.*

**Key words:** culture, cross-culture, cross-cultural competence, international communication, modern higher education.

**Постановка проблемы.** Современная эпоха, характеризующаяся процессами формирования глобального мирового сообщества, безусловно, ведет к выработке новых приоритетов и ценностей, ориентированных на взаимодействие и интернационализацию. Эти ценности внедряются во все области социальной жизнедеятельности человека, но особенно актуально их проявление в сфере образования, на которую возлагаются большие надежды по воспитанию молодого поколения в духе демократии и диалогизма.

Изменения в общественной, политической и экономической жизни Украины за последнее десятилетие вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе в системе высшего образования. Интернационализация всех сфер общественной жизни, расширение международных контактов и сотрудничества, политика интеграции в европейское и мировое сообщество, вхождение Украины в общеевропейское образование ставит перед отечественной высшей школой задачу выпустить конкурентноспособного специалиста с четко сформированной кросс-культурной компетентностью.

**Цель данной статьи** – рассмотреть суть понятия «кросс-культурная компетентность» и ее значение в современной системе высшего образования.

**Изложение основного материала.** Рассматривая понятие «кросс-культурная компетентность», необходимо отдельно проанализировать такие понятия, как «культура», «кросс-культура», «компетентность». Прежде всего следует отметить, что в силу своего глубокого смысла понятие «культура» имеет около 300 определений. Сегодня среди ученых и исследователей популярны следующие понимания культуры:

- 1) информационная программа деятельности, система «архетипов», в соответствии с которой осуществляется и воссоздается весь организованный процесс жизни;
- 2) сценарий деятельности, поведения и общения, представленный разнообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т. п.;
- 3) картина мира и способ восприятия действительности.

Культура, в понимании философа Г. Зиммеля, – это путь от замкнутого единства через развитое многообразие к развитому единству [1].

Словосочетание «кросс-культура» состоит из двух слов: «cross» и «culture»; в переводе с английского языка – «пересечение культур». Сегодня у социальных психологов, социологов,

маркетологов, специалистов по управлению ТНК, экспертов по межнациональным коммуникациям складываются разнообразные трактовки словосочетания «кросс-культура»: общение, взаимодействие представителей различных культур, сотрудничество и коммуникация «на стыке культур», «на пересечении культур», «на столкновении культур».

Это многообразие показывает деликатность, проблематичность темы. Сложность кросс-культурного взаимодействия часто обуславливается неосознанностью своей культурной специфики многих вступающих в него людей. Аксиомы кросс-культурного взаимодействия гласят: культура видна в сравнении; плохих культур не бывает, бывают просто разные культуры; все культуры разные, но равные.

В связи с присоединением к Болонской декларации на сегодняшний день ключевыми понятиями в педагогической науке являются «компетентность» и «компетенция». Советом Европы выделены ключевые компетентности, которыми должны владеть выпускники учебных заведений [2].

Педагогическая наука начала заниматься вопросами компетентности позже других наук, ориентируясь на результаты исследований в области социологии, психологии, философии, математики, кибернетики и др. С одной стороны, расширение терминологического аппарата, внедрение новых категорий является неотъемлемой частью развития педагогической науки, которая должна не только соответствовать потребностям современного общества, но и двигаться с опережением. С другой стороны, новые термины часто вызывают неточность и многозначность интерпретации.

На современном этапе развития в педагогике не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Исследователи определяют проблематику данного вопроса по-разному.

А. В. Хуторской считает, что понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [3, с. 141]. В соответствии с данным определением, компетенция – это комплекс личностных характеристик, необходимый для функционирования в обществе, компетентность – опыт в той или иной области.

И. А. Зимняя определяет «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального» [4, с. 34]. Автор рассматривает компетентность как совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений, с чем нельзя не согласиться. Компетенция интерпретируется как пассивный элемент абстрактной сущности, с чем можно поспорить.

Рассмотрим основные теоретические подходы к определению «кросс-культурная компетентность». Следует заметить, что существует несколько названий и подходов, в основе которых лежит понятие «культура», требующих уточнения во избежание возможных разногласий и тождественности.

Анализ соответствующей научной литературы подтверждает, что такие термины, как «кросс-культурный» (cross-cultural), «межкультурный» (intercultural), «транскультурный» (transcultural) та «мультикультурный» (multicultural) и этнокультурный (ethnocultural) в большинстве европейских стран являются тождественными [5].

В своем исследовании Т. В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию. Если в образовательном процессе не учитываются национально-психологические особенности детей, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивался ребенок, оригинальность региона, среды, в котором находится данное образовательное учреждение, то проблема формирования личности, умеющей эффективно функционировать в поликультурной среде, позитивно не разрешается [6].

А. С. Купавская определяет этнокультурную компетентность как совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующуюся через навыки, модели поведения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с представителями этих культур, и подчеркивает, что в зарубежной литературе распространен термин «межкультурная компетентность» [7].

Т. Н. Лисицына определяет межкультурную компетентность как «понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий» [8, с. 50].

Под кросс-культурной компетентностью Т. В. Жукова понимает сферу коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросс-культурной обусловленности воспринимается ею как естественная. Критериями кросс-культурной компетентности, по ее мнению, являются кросс-культурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры); культурная идентичность (результат культурной идентификации, т. е. соотнесения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения); нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм) [9].

Понятие «кросс-культурная компетентность» чаще используется в маркетинге, чем в педагогике. По мнению И. Г. Кратко, кросс-культурная компетентность – способность определять маркетинговые возможности в контексте национальной культуры. Отсутствие такой компетентности приводит не только к серьезным ошибкам при использовании различных инструментов маркетинга, но и к значительным потерям фирмы как в виде упущенной выгоды, так и в виде штрафов. В мировой практике существует довольно много примеров маркетинговых ошибок, произошедших из-за простого отсутствия компетенции в вопросах культурных различий или кросс-культурного непрофессионализма маркетологов [10].

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросс-культурная компетентность», можно заключить, что основными ее структурными компонентами являются способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросс-культурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации; религия, обычаи и традиции и т. д.

К составляющим кросс-культурной компетенции относят овладение богатствами мировых и отечественных традиций, ценностей прошлого в их связи с настоящим, формирование целостной картины мира и исторического сознания [11].

Эффективное межкультурное общение маловероятно при отсутствии у участников общения кросс-культурной компетентности. Носитель языка, обладающий кросс-культурной компетентностью, владеет следующими навыками и умениями:

- знанием о разнообразии идей и видов деятельности, характерных различным человеческим обществам во всем мире; осознанием того, как эти идеи и виды деятельности соот-

носятся; пониманием того, как идеи и виды деятельности, относящиеся к собственной культуре, могут быть рассмотрены с другой, более объективной точки зрения;

- способностью понимать и истолковывать отличные от собственных манеры, модели поведения с целью установления коммуникации, адекватной изучаемой культуре, и эффективного участия в ней [12].

По мнению П. В. Сысоева, формирование и развитие кросс-культурной компетентности отражает определенные этапы культурного самоопределения личности в процессе межкультурного общения:

- стадию этноцентризма («оценочные суждения «хорошо» или «плохо» относительно изучаемой культуры»);
- стадию культурного самоопределения (определение своего места «в спектре культур, осознавая себя в качестве культурных объектов»);
- стадию диалога культур (обучающиеся готовы «ставить себя на место других; проявлять инициативу при установлении межкультурных контактов; прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры, межкультурным конфликтам; принимать на себя ответственность за устранение всевозможного межкультурного недопонимания; выступать в качестве полноценных представителей родной культуры; самообучаться и функционировать самостоятельно в поликультурном мире») [13].

**Таким образом,** все возрастающая в мире поликультурность предопределяет задачи высшего образования – выпускать специалистов, способных успешно справляться с неоднозначными рабочими проблемами и взаимодействовать с коллегами и клиентами, относящимися к различным культурам.

Выпускники, наделенные кросс-культурной компетентностью, смогут занять свое место в современном обществе и способствовать эффективному функционированию своего работодателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зиммель Г. Избранное : в 2 т. – Т. 1. Философия культуры / Георг Зиммель ; [пер. с нем.]. – М. : Юристъ, 1996. – 672 с.
2. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context / M. Byram, G. Zarate // *Language Teaching*. – 1996. – № 10. – P. 239–243.
3. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Попсуй А. Умение жить, учиться и действовать. (К вопросу определения дефиниции межкультурного подхода в школьной системе обучения иностранного языка) / А. Попсуй // *Иностранные языки в образовательных учреждениях*. – 2008. – № 1. – С. 30–35.
6. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. на соискание ученой степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Поштарева ; СОГУ им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2009. – 47 с.
7. Купавская А. С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. С. Купавская ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2008. – 26 с.
8. Лисицына Т. Н. К вопросу формирования межкультурной компетенции при использовании метода проектов / Т. Н. Лисицына // *Лингвистика и методика: современные тенденции и направления : материалы научно-практической конференции 15–16 ноября 2004 года / отв. ред. С. М. Зенкевич*. – Мурманск : МГПУ, 2005. – С. 48–53.
9. Жукова Т. В. Проблемы кросс-культурной коммуникации студенческой молодежи : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. соц. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Т. В. Жукова. – М. : МГУ, 2009. – 19 с.
10. Кратко И. Г. Формирование кросс-культурной компетенции в сфере маркетинговых коммуникаций – залог успеха и предостережение от ошибок при выходе на зарубежные рынки [Электронный ресурс] / И. Г. Кратко. – Режим доступа : [http://www.vedomostivuz.ru/cgi-bin/get\\_document.cgi/vedomosti\\_01-10-2006.pdf?file=2006/10/01/146\\_1206262821](http://www.vedomostivuz.ru/cgi-bin/get_document.cgi/vedomosti_01-10-2006.pdf?file=2006/10/01/146_1206262821).
11. Лапшина И. К. Поликультурность современного мира и задачи гуманитарного образования / И. К. Лапшина, Е. Ю. Рогачева, О. А. Туманова (Морохова) // *Проблемы современного языкового образования : доклады и тезисы докладов на междунауч. конф. 27–29 марта 2003 г., посвященной 40-летию факультета иностр. языков : в 2-х т.* – Владимир : ВГПУ, 2003. – Том 1. – С. 201–210.
12. Kruchkov V. Interculturally competent?! / V. Kruchkov, I. Sheina. – М. : Logos Publishers, 2003. – 96 p.
13. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях поликультурного образования / П. В. Сысоев // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*У статті розкриваються зміст та завдання морального виховання та визначені педагогічні умови та шляхи формування моральної особистості підлітка.*

**Ключові слова:** мораль, моральність, моральна свідомість, моральна поведінка; становлення, формування, виховання.

*В статье раскрываются содержание и задачи нравственного воспитания и определены педагогические условия и пути формирования нравственной личности подростка.*

**Ключевые слова:** мораль, нравственность, нравственное сознание, нравственное поведение, становление, формирование, воспитание.

*The contents and tasks of moral upbringing and the way of developing of moral personality of a teenager are revealed in the article.*

**Key words:** moral, moral upbringing, moral behaviour, formation, upbringing.

**Постановка проблеми.** Бурхливі темпи розвитку суспільства, науково-технічний прогрес вимагають подальшого удосконалення процесу виховання підростаючого покоління. Сучасний етап розвитку суспільства відзначається значними змінами у суспільно-політичних та економічних структурах, які призводять до переоцінки духовних інтересів та ідеалів, морально-ціннісних орієнтацій. Під їх впливом відбувається деформація моральних поглядів та переконань. Через падіння життєвого рівня люди почали надавати перевагу матеріальним цінностям, а не духовним.

Значущість морального виховання дітей особливо актуалізувалася в сучасний період у зв'язку з утратою багатьма людьми моральної сутності власного життя, що виявляється у зростаючій агресивності, інфантильності частини молоді, бездуховності. Дефіцит моральних цінностей і нехтування моральними нормами стають повсюдним явищем.

**Аналіз літератури.** У працях сучасних філософів А. Арнольда, М. Бережного, О. Гаврилова, О. Мисливченка, М. Петросян, С. Попова та інших розглядаються різні проблеми морального виховання. Велика увага приділяється визначенню сутності гуманізму як одного із найважливіших аспектів моральності. Підкреслюється, що формування моральності – найактуальніше завдання сьогодення.

Цілий ряд педагогів досліджували різні проблеми морального виховання: Л. Аладова, К. Аргеткіна, І. Бех, А. Белкін, М. Болдирев, К. Гавриловець, Г. Джунусова, М. Духовний, Б. Лихачов, І. Мар'єнко, А. Мітрофанова, А. Мудрик, З. Нігматов, Л. Новікова, М. Рубцова, Л. Рувинський, І. Сवादковський, В. Сухомлинський, Н. Щуркова, М. Яновська та інші. У їх працях розглянуто сутність, завдання, закономірності, принципи, засоби та методи морального вихо-

вання, питання виховання важковиховуваних дітей та самовиховання.

Наукові підходи до виховання моральної особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, В. Білоусової, М. Боришевського, С. Гончаренка, В. Дубровського, І. Дуранова, Г. Жирської, О. Кононенко, В. Кузя, Ю. Мальованого, І. Найдюнова, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Танюхіна, К. Чорної, Т. Шингірей та ін.

При аналізі психологічного аспекту проблеми формування моральності у підлітків ми спирались на дослідження таких вчених-психологів, як Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Ковальов, В. Крутецький, О. Леонт'єв, В. Кутішенко, Н. Ліфарєва, В. Лозниця, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін. У їх працях розкриті особливості дітей різних вікових періодів та психологічні механізми виховного впливу на процеси розвитку та формування їх особистості.

Моральне виховання, його мета, завдання, ефективно застосування методів і прийомів, умови, згідно з якими воно має організовуватись – все це проблеми, які стоять перед сучасною школою. Вони досліджувалися протягом багатьох століть і є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Мета статті** – визначити педагогічні шляхи та умови формування моральної особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу.** Нова державна політика в галузі освіти і виховання, визначена в «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» [1], у законах України «Про освіту» [2], «Про загальну середню освіту» [3], в «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», в «Концепції громадянського виховання», в Концепціях національного виховання та ін. вимагає більш потужних та ефективних виховних впливів з бо-

ку різних виховних установ, інститутів соціалізації, суб'єктів виховання, спрямованих на формування гуманності, а також тих рис, які відповідають нормам загальнолюдської моралі. Це вимагає нових шляхів та умов виховання і розвитку моральності школярів.

У сучасному суспільстві все більшого значення набуває організація процесу виховання в школі. Завдання школи – повернути загублені духовні цінності, виховати учнів високоморальними, справжніми громадянами своєї країни. Тому дослідженню проблем морального виховання вчені приділяють багато уваги.

Аналіз літератури дає підставу стверджувати, що мораль (лат. *moralis* – моральний) – одна із форм суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Моральність – це внутрішньо прийнята мораль, яка регулює поведінку людини і виявляється у ставленнях, вчинках, діях, діяльності. Моральне виховання – це прищеплення і розвиток моральних почуттів, переконань і потреб поводити себе згідно з моральними нормами, що діють у суспільстві [4–8]. Методологічною основою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм та взаємовідносин між людьми в суспільстві.

Проблема морального виховання займає виняткове місце серед усіх проблем школи, оскільки найголовніше його завдання – формувати систему ставлень людини до світу і до самої себе в цьому світі, що і складає його зміст. Формування системи ставлень, адекватних нормам моралі, – це мета, предмет особливої турботи педагогів і кінцевий результат морального виховання.

Ми поділяємо точку зору Н. Щуркової, що велика кількість моральних якостей (вчені нараховують 1842 якості особистості, із них 181 – моральні) може бути вихована за умови деякої інтеграції їх. Треба формувати не безліч окремих якостей, а систему стрижневих: гуманізм – проявляє себе в доброті, чуйності, доброзичливості, ввічливості, уважності, безкорисливій допомозі та в ін.; колективізм – сутність його в поєднанні «я» і «ми», його зміст складається із взаємної підтримки, допомоги, ініціативності, громадської активності, самовідданості, дисциплінованості та ін.; патріотизм – проявляється в працелюбності, самовідданості, мужності, доблесті, непримиренності до зла та ін.; ставлення до праці – залежить від розвитку гуманізму, колективізму, гідності, патріотизму і є проявом значених якостей; гідність – відображає ставлення людини до самої себе, гордість і скромність – два боки гідності [9].

Мораль суспільства охоплює велику кількість цих ставлень. Якщо їх згрупувати, то можна чітко уявити зміст виховної роботи по формуванню моральності учнів. У цілому він передбачає формування таких моральних ставлень:

- ставлення до політики нашої держави: розуміння ходу і перспектив світового розвитку, правильна оцінка подій усередині країни і на міжнародній арені; розуміння моральних та духовних цінностей; прагнення до справедливості, демократії та свободи народів;
- ставлення до Батьківщини, до інших країн і народів: любов і вірність Батьківщині; нетерпимість до національної і расової неприязні; доброзичливість до всіх країн і народів; культура міжнародних відносин;
- ставлення до праці: сумлінна праця на суспільний і особистий добробут, дотримання дисципліни праці;
- ставлення до суспільних надбань і матеріальних цінностей: турбота про збереження та помноження суспільних здобутків, бережливість, охорона природи;
- ставлення до людей: колективізм, демократизм, взаємодопомога, гуманність, взаємоповага, турбота про сім'ю та виховання дітей;
- ставлення до себе: висока свідомість суспільного обов'язку, почуття власної гідності, принциповість [4; 6; 9].

Кожне з перерахованих ставлень включає в себе цілий ряд норм, правил та вимог, яких повинна дотримуватись особистість і які складають основу її життя та поведінки. Саме ці правила і вимоги не тільки деталізують зміст морального виховання, але й вказують на його виключно велику багатогранність.

Таким чином, моральні якості – це, образно кажучи, сплав, єдність моральної свідомості, моральних почуттів та поведінки, дії. Виходячи з цього, моральне виховання в школі повинно вирішувати такі основні завдання: формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів та формування навичок та звичок моральної поведінки.

Моральне виховання формує особистість дитини відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Завдання морального виховання в школі – перетворити об'єктивні суспільні моральні вимоги і оцінки в суб'єктивні моральні потреби, якості та переконання учнів, які визначають їхні моральні вчинки та поведінку [10].

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати: щоб процес морального виховання був ефективним, необхідно забезпе-

чувати належне педагогічне керівництво та дотримуватися певних психолого-педагогічних умов.

Основними шляхами педагогічного керівництва ми визначили наступні: просвітницька робота; залучення підлітків до різнопланової педагогічно доцільної колективної діяльності; створення в усіх сферах життєдіяльності колективу підлітків виховуючих ситуацій; організація та розвиток самоврядування учнів; формування у класних колективах здорової громадської думки; організація товариського спілкування між підлітками у всіх сферах життєдіяльності колективу; посилення значимості й авторитетності колективу; здійснення активного співробітництва з учнями в усіх колективних справах; нормалізація психічного стану підлітків; визначення та дотримання психолого-педагогічних умов формування моральної особистості підлітка.

Отже, можна виокремити наступні психолого-педагогічні умови формування моральної особистості підлітка.

1. При організації виховного процесу слід усвідомлювати:

- а) сутність, мету, завдання і зміст морального виховання;
- б) психологічні закономірності формування особистості і спиратися на них у процесі роботи.

2. Виховати високоморальну особистість означає сформувати у неї моральну свідомість, моральні почуття (почуття дружби, товарищескості, колективізму, обов'язку, відповідальності, патріотизму та ін.) та моральну поведінку, які знаходяться в єдності між собою.

Для того, щоб сформувати правильні моральні уявлення, поняття, судження, оцінки, переконання, тобто моральну свідомість, необхідно:

- використовувати різноманітні методи формування свідомості особистості: бесіду, розповідь, лекцію, диспут, дискусію, пояснення, переконання, приклад;
- спиратися на психологічні закономірності розвитку дітей, на сензитив віку ( до чого діти найбільш сприйнятливі, чуйні, до якої інформації у них найбільший інтерес);
- емоційно забарвлювати виховний процес, використовуючи емоційні стимули (емоційне мовлення вчителя, музика, пісня, емоційно прочитаний вірш, романтика, проблемно – пошукові ситуації, ігри, емоційно – образні стимули, змагання), які збуджують необхідні почуття та емоції, ефективно впливають на процес формування моральної свідомості та потреб моральної поведінки;
- організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію (співробітництво) з учнями (учитель – суб'єкт, тому, що він впливає на учнів, учні –

суб'єкти своєї пізнавальної діяльності, тому, що учитель викликав у них інтерес, потребу, у них активні усі пізнавальні процеси, і вони активно співпрацюють із педагогом);

- враховувати рівень моральної вихованості учнів.

Формування моральних переконань передбачає також:

- мажорну налаштованість педагога, яскраво виражене його особистісне ставлення до норм моралі та моральних якостей;
- переконливу аргументацію наведених прикладів;
- об'єктивну оцінку та самооцінку морального боку вчинків і поведінки;
- зв'язок позаурочної роботи з навколишнім життям, використання для аналізу різноманітних моральних вчинків, поведінки, життєвих ситуацій, в тому числі і негативних аморальних явищ.

3. У процесі формування моральності учнів необхідно збуджувати та розвивати емоційно-чуттєву сферу особистості. Завдання вихователя полягає в тому, щоб не тільки викликати в учня потрібні почуття та емоції, а й підтримувати їх з тим, щоб вони закріпились і перетворились у риси характеру. Щоб почуття стало стійким, треба повторювати ті впливи, які його викликали, але при цьому впливи мають бути різноманітними, їх слід поглиблювати, розширювати, вносити елементи новизни.

4. Моральне обличчя особистості найяскравіше проявляється в її поведінці, вчинках та ставленні до інших людей, природи тощо. Для того щоб сформувати навички та звички моральної поведінки, необхідно

- залучати учнів до різних видів діяльності: пізнавальної, виробничої, суспільно-корисної, спортивної, ігрової, ціннісно-орієнтованої, тощо (найбільші потенційні можливості для формування моральної особистості підлітків має суспільно-корисна діяльність, оскільки вона в найбільшій мірі орієнтована на добробут і благополуччя інших людей і здійснюється безкорисливо, але будь-яка діяльність може стати фактором морального виховання підлітків, якщо педагог вводить моральну аргументацію: пояснює, навіщо, з якою метою, для чого, які будуть наслідки, передбачувані результати, що вони принесуть іншим людям і самим дітям);
- застосовувати різноманітні методи, які впливають на формування моральної поведінки: гру, педагогічну вимогу, приучування, вправи, виховуючі ситуації, громадську думку, доручення, заохочення, рідко – деякі форми покарань (несхвалення, зауваження);

- формувати в учнів звички моральної поведінки як найвищий рівень моральної вихованості (автоматизовану поведінку – емотивний рівень, рівень підсвідомості), але розпочинати з формування довільних форм поведінки – навичок (умінь моральної поведінки під контролем свідомості – когнітивний рівень, рівень свідомості);
- створювати виховуючі ситуації, в яких діти багаторазово повторювали б моральні прояви, які згодом закріплюються у міцних психічних утвореннях – звичках;
- виховувати у дітей волю (уміння доводити розпочату справу до кінця, переборювати труднощі, долати перешкоди, здійснювати самоконтроль, тощо);
- формувати моральні потреби (потреби формуються через вимоги, які проходять через внутрішній світ особистості і сприймаються нею за умови, якщо вимоги дорослих викликають у дітей позитивний емоційний відгук, тобто позитивні почуття та емоції; тоді вони трансформуються у особистісно-значущі потреби дітей).

5. Педагогові треба постійно сприяти процесу самовиховання підлітків. Для цього не обхідно використовувати різні форми заохочення, які відіграють велику роль у поживленні цього процесу, викликають позитивні емоції і стимулюють до подальшого самовдосконалення.

6. Процес самовиховання залежить від сформованих у учнів ідеалів та переконань. Засвоєння моральних знань і формування моральних ідеалів має пов'язуватися з емоційною сферою учня, що позитивно вплине на їх дієвість і яскравість.

Однак, успіх формування моральних ідеалів залежить і від особистості вчителя. Його світогляд, власна моральна переконаність і пристрастність, особистий приклад помітно впливають на утвердження моральних ідеалів.

7. Самооцінка підлітка – важливий регулятор його поведінки. Процес формування самооцінки у підлітків потребує великої уваги з боку дорослих. Рівень самооцінки обумовлений думками батьків, вчителів, знайомих, товаришів, самих підлітків. Вихователям треба вивчати самооцінку дітей і якість оцінних впливів на них оточуючих і вносити відповідні корективи з врахуванням можливостей школяра і закріпленої в свідомості самооцінки, домагатись узгодженості.

8. Важливу роль у процесі морального виховання підлітків відіграє ставлення дорослих до них: повага, любов, довіра, глибока віра, допомога в розвитку та реалізації здібностей, досягненні успіхів у навчанні та й в інших сферах

життєдіяльності – невід'ємні складові формування моральності у школярів.

9. Велике значення для формування моральної особистості учнів мають психологічні тренінги, які нормалізують психічний стан дітей, сприяють формуванню почуття власної гідності, об'єктивної самооцінки, умінь взаємодії, спілкування, моральних взаємовідносин, самопізнання та пізнання однокласників, розвитку творчих здібностей тощо.

10. Неоціненну роль у формуванні моральної особистості підлітка відіграють різні види арт-терапії: образотерапія, орігамітерапія, музикотерапія, казкотерапія, пісочна анімація та інші. У процесі виконання творчих завдань арт-терапії діти працюють індивідуально, часто – в парах, мікрогрупах. При груповій роботі розвиваються важливі соціальні навички, уміння гуманної взаємодії, відбувається соціальна адаптація підлітків. Заняття арт-терапією дає можливість учням зміцнити свою пам'ять, розвинути увагу, творчу уяву, креативні здібності, мислення і навички прийняття рішень. За допомогою арт-терапії діти виводили, виплескували із душі свої проблеми, напруження, негативні емоції, що призводило їх до психічної рівноваги та більш вираженого та гуманного ставлення до інших.

**Висновки.** Моральне виховання – один із найважливіших напрямків всебічного розвитку особистості. Сьогодні, в умовах соціально-політичних, економічних змін, бурхливого розвитку науково-технічного прогресу, його завдання актуалізувалися. Успішне їх вирішення в реаліях сьогодення вимагає пошуку нових шляхів, умов, підходів.

У статті ми визначили конкретні шляхи та умови поліпшення процесу морального виховання. Але наше дослідження не вичерпує усіх питань даної проблеми. Потребують подальшої розробки питання морального становлення особистості дитини на різних вікових етапах її розвитку, питання морального виховання у сім'ї, у позашкільних виховних установах, питання розробки нових форм, методів, засобів тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. (Проект). – К., 2001.
2. Закон України «Про освіту». – К., 1991.
3. Закон України «Про загальну середню освіту». – К., 1999.
4. Білецька І. Вирішення моральних завдань як метод виховання цінності іншої людини / І. Білецька // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 15–17.
5. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории / Н. И. Болдырев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.



6. Коберник І. Моральне виховання: Традиції, проблеми, інновації / І. Коберник // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 41–42.
7. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
8. Сухомлинська О. В. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика / О. В. Сухомлинська // Директор школи. – 2006. – № 5. – С. 6–15.
9. Щуркова Н. Е. Нравственное воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Просвещение, 1986. – 78 с.
10. Молчанов С. В. Моральная ориентация подростков / С. В. Молчанов // Психология и школа. – 2003. – № 1. – С. 68–86.

УДК 378.147

Стукало Е. А.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*У статті розглядається вплив педагогічного спілкування на організацію навчальної діяльності. Описуються цілі та специфіка педагогічного спілкування, дається аналіз спілкування в процесі педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, викладач, студент, навчальна діяльність, мотив.

*В статье рассматривается влияние педагогического общения на организацию учебной деятельности. Описываются цели и специфика педагогического общения, дается анализ общения в процессе педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогическое общение, преподаватель, студент, учебная деятельность, мотив.

*The article examines the impact of pedagogical communication on the organization of learning activities. The objectives and the specific of pedagogical communication are described, and communication analysis in the process of pedagogical activities is presented.*

**Key words:** pedagogical communication, teacher, student, learning activities, motive.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день продуктивноорганізований процес педагогічного общения призван забезпечити в педагогічній діяльності реальний психологічний контакт, який повинен виникнути між педагогом і студентами, перетворити їх в суб'єктів общения, допомогти подолати різноманітні бар'єри, виникаючі в процесі взаємодії, перевести навчаємих із звичної для них позиції введених на позицію співпраці і перетворити їх в суб'єктів педагогічного творчості. В цьому випадку педагогічне общение утворює цілісну соціально-психологічну структуру педагогічної діяльності.

Педагогічне общение в навчанні і служить інструментом впливу на особистість навчаємого. Педагогічне общение – цілісна система (прийоми і навички) соціально-психологічного взаємодії педагога і студентів, що містить в собі обмін інформацією і організацію взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів.

Крім звичайних функцій, специфіка педагогічного общения породжує ще одну функцію соціально-психологічного забезпечення навчального процесу, організаторську функцію взаємовідносин педагога зі студен-

тами і виступає як засіб рішення навчальних завдань.

В число найбільш складних завдань, що стоять перед педагогом, входить організація продуктивного общения, що передбачає наявність високого рівня розвитку комунікативних умінь. І дуже важливо так організувати общение з учнями, щоб цей неповторимий процес відбувся.

**Аналіз публікацій.** Проблемі педагогічного общения присвятили свої праці В. А. Кан-Калік, С. В. Кондратьєва, А. А. Леонтьєв, Я. Л. Коломінський, І. А. Зимня, Н. В. Кузьміна, Н. Ю. Бутенко, Т. Ю. Осипова, Н. А. Фоменко, А. А. Реан і інші. Авторів цих досліджень розглядають педагогічний процес як комунікативний процес, в який включені педагог і студенти.

А. А. Леонтьєв, визначаючи педагогічне общение, з усією гостротою поставив питання про оптимальну його організацію в навчальному процесі. Згідно з його трактуванням, під оптимальною організацією навчального процесу розуміється «такі общение педагога (і ширше – педагогічного колективу) з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для правильного формування особистості навчаємого, забезпечує сприятливий емоційний

климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности педагога» [1, с. 16].

И. А. Зимняя, опираясь на идеи Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Л. А. Карпенко и других, для определения сущности общения вводит функциональные и уровневые характеристики. По И. А. Зимней, педагогическое общение есть «форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагога и учащихся», «это – личностно и социально ориентированное взаимодействие», одновременно реализующее «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинетических средств» [2, с. 168].

Педагогическое общение как форма вербального взаимодействия субъектов образовательного процесса функционально. Это означает, что оно контактное, информационное, побудительное, координационное, устанавливающее отношение всех субъектов образовательного процесса. Педагогическое общение как форма учебного сотрудничества является условием оптимизации обучения и развития личности самих учащихся. И. А. Зимняя, называя полиобъектную направленность специфической характеристикой педагогического общения, раскрывает три направления: на само учебное взаимодействие, на обучающихся и на предмет освоения (усвоения) [2, с. 169].

Заключая описание специфики педагогического общения, отметим, что в нем наряду с обучающей и воспитывающей функциями появляется в связи со сменой образовательной парадигмы и фасилитативная функция.

**Цель статьи** – рассмотреть особенности педагогического общения в организации учебной деятельности.

**Изложение основного материала.** Педагогическое общение – это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Преподаватель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе [3, с. 61].

Педагогическое общение ставит одной из своих целей задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе студентов. По данным исследований, наиболее привлекательными качествами, определяющими межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, являются отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся, формируя партнерскую позицию в общении.

Педагогическое общение – развитие, диалогическое и динамическое взаимодействие педагога со студентами – можно рассматривать как способ, средство и предмет учебной деятельности. В педагогическом общении реализуется основная стратегия организации учебной деятельности, которая неразрывно связана со стратегией деятельности и коммуникативным поведением педагога.

Педагогическое общение как способ обучения – это профессиональное по целям, задачам, содержанию, уровню мастерства, качеству и эффективности субъектно-субъектное общение преподавателя со студентами.

Педагогическое общение обеспечивает оптимизацию обучения предмету в ходе его преподавания, мотивацию овладения этим предметом, расширения познавательной сферы учащихся, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, личностное развитие учащихся и развитие коллектива, создание условий для выработки у обучаемых умений и навыков самообразования, самовоспитания и самоконтроля.

Основными признаками педагогического общения являются совместимость обучающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся; функциональное триединство общения (коммуникация, интеракция, перцепция); владение механизмами и техникой общения; личностная ориентация обучения; владение системой педагогически значимых психологических воздействий; создание необходимого психологического климата в процессе обучения учащихся; педагогический такт и интуиция; личностное и социальное развитие учащихся в процессе обучения.

При анализе общения в рамках учебной деятельности необходимо обратить внимание на рассмотрение проблемы мотивов такого общения. В коммуникативной деятельности педагога можно дифференцировать следующие группы мотивов: профессиональные, исследовательские, учебно-организационные, контрольно-оценоч-

ные, гностические, общеделятельные, собственно коммуникативные. Педагогическое общение в педагогике сотрудничества позволяет не только реализовать все группы мотивов общения, но и сформировать и развить качественно новые мотивы учебного общения, познавательного, лично-окрашенного и собственно коммуникативного характера.

В императивной дидактике ведущими в учебной деятельности учащихся являются собственно учебные мотивы, главным образом те из них, которые характеризуют следование учебно-организационной и контрольно-оценочной деятельности педагога.

В педагогике сотрудничества наиболее полно выявляются и имеют положительное воздействие педагогически значимые свойства личности преподавателя. В императивной педагогике более полно выявляются те качества личности, которые характеризуют императивный стиль обучения. Здесь в общении преподавателя со студентами доминирует передача знаний и контроль их усвоения. Если в педагогике сотрудничества обучение как бы выводится за пределы чисто учебной деятельности, переносится на личность обучаемого, окружающую его внеучебную деятельность, то в императивной дидактике оно замыкается на самом себе – учебная деятельность ради учебной деятельности. Личность педагога имеет большое значение и в первом и во втором случае, но результаты обучения независимо от этого не будут сильно отличаться.

Общение преподавателя со студентами формирует как профессионально-педагогические мотивы в деятельности и поведении студентов, так и навыки и умения учебного общения с учащимися.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

На занятии педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от педагога, по мнению Н. А. Бере-

зовина, умения одновременно решать две проблемы:

- 1) конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т. е. стиль общения;
- 2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися [4, с. 73].

В. С. Грехнев выделяет следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

- общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);
- система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;
- ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи [5, с. 43].

Педагогическое общение представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия. В связи с этим можно выделить следующие линии общения: 1) общение педагога с отдельными студентами; 2) общение педагога через отдельных студентов с коллективом в целом; 3) общение с коллективом в целом; 4) общение педагога через коллектив с отдельными студентами. Причем эти линии общения находятся в постоянном взаимодействии, пересекаются, взаимопроникают и т. п. В педагогической деятельности коллективность общения – это не просто коммуникативный фон деятельности, а важнейшая закономерность педагогического общения [6, с. 263–265].

Ш. А. Амонашвили считает, что главный момент воспитания сотрудничества должен заключаться в том, чтобы у обучаемый испытывал радость общения, радость совместного познания, совместного труда, совместной деятельности. Изменение роли педагога в рамках стратегии совместной продуктивной деятельности с учащимися возможно только тогда, когда он перестает быть «транслятором некоей непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряженной личностной работы по решению творческих задач [7].

В педагогическом общении чрезвычайно важно адекватное понимание педагогом студентов и студентами педагога. Это способствует корректировке и интенсификации учебно-воспитательного процесса. В организации правильно-

го взаимопонимания в процессе педагогического общения существенную роль играет эмоциональная идентификация и эмпатия, как способность эмоционально (а не только рационально) воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами.

**Выводы.** Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

УДК 378:008(477)

Федорова Є. В.

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*В статті розкрито зміст, принципи, завдання громадянського виховання студентів з особливими потребами та критерії й показники виявлення рівня їх громадянськості.*

**Ключові слова:** громадянське виховання, студенти з особливими потребами.

*В статье раскрыто содержание, принципы, задачи гражданского воспитания студентов с особыми потребностями, критерии и показатели выявления уровня их гражданственности.*

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, студенты с особыми потребностями.

*The article concerns content, principles, tasks of citizen upbringing of students with specific needs, criterias and indicators of their citizen features.*

**Key words:** citizen upbringing, students with special needs.

**Постановка проблеми.** Громадянське виховання – цілеспрямований педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, спрямованого на саморозвиток та розбудову демократичного громадянського суспільства.

**Аналіз літератури.** Феномен громадянського виховання виокремився у самостійну виховну проблему на початку двадцятого століття у європейській педагогіці. У праці «Що таке державно-громадянське виховання» Г. Кершенштайнер визначив поняття та зміст громадянського виховання як послідовне привчання дітей та підлітків до відповідальної роботи на користь держави [3, с. 5].

Визначити місце і мету громадянського виховання в процесі становлення особистості прагнули А. М. Радішев, В. Г. Белінський, М. Г. Че-

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. ; Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 367 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Реан А. А. Стили педагогического общения / А. А. Реан // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 6. – С. 61–68.
4. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1975. – 158 с.
5. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
6. Бутенко Н. Ю. Педагогическое общение / Н. Ю. Бутенко // Коммуникативные процессы в обучении. – К., 2004. – С. 299–340.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.

рнишевський, Н. А. Добролюбов, О. І. Герцен, Д. І. Писарев. Розробкою завдань громадянського виховання займались П. П. Блонський, К. Д. Ушинський, П. Каптерев. Вони вважали, що оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діє у суспільстві, то школа повинна виховувати людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, людина – громадянина.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури визначити особливості громадянського виховання студентів з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу.** В своїй педагогічній діяльності Дж. Д'юї збагатив теорію громадянського виховання моральною компонентою. Він наголошував на важливості таких якостей громадянина демократичної держави, як ініціативність, самостійність, активна участь у

житті суспільства. Реформаторські тенденції світової педагогіки виявили значний вплив на спрямованість системи виховання в Україні.

М. Грушевський розглядав виховання громадянськості народу, членів громади, представників громадянського суспільства як важливий чинник розбудови Великої України [2, с. 36].

С. Русова в праці «Суспільні питання виховання» формує концептуальні засади виховання громадянина Української незалежної держави, вказує на те, що школа має йти назустріч вимогам цілого громадянства, працювати саме на користь цілого народу, вести його шляхом вселюдського поступу [4].

У радянській педагогіці поняття громадянського виховання не було, бо не було демократичного громадянського суспільства. В «Педагогічному словнику», виданому в Москві в 1960 році, зазначалось, що «громадянське виховання – це реакційний напрям в буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, яке ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірних слуг капіталізму». У чотиритомній педагогічній енциклопедії (1964–1967 рр.) феномен «громадянське виховання» відсутній.

Гуманістичні засади громадянського виховання вперше висвітлив в 1970 році В. О. Сухомлинський. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя шкільного колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції кожного індивіда [6].

Сучасні українські педагоги П. В. Вербицька, О. І. Пометун, І. Г. Тараненко, проаналізувавши зарубіжні концепції і тенденції громадянського виховання, поділяють і розвивають загальноєвропейське бачення *громадянськості* й шляхів її формування. Процес громадянського виховання П. Р. Ігнатенка базується на національних цінностях. Педагогічні основи морального та правового виховання, принципи, методи, шляхи та засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, М. Боришевського, В. Кременя та ін. Значний внесок в сучасне бачення структури громадянського виховання зробила О. В. Сухомлинська. Вона розкрила три моделі формування громадянськості: партисипативну, когнітивно-розвивальну, репрезентативну. Науковим творчим колективом під керівництвом О. В. Сухомлинської розроблено Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [5]. В ній визначається мета сучасного громадянського виховання – становлення свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з при-

таманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

**Основні принципи** громадянського виховання:

- принцип національної спрямованості передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- принцип гуманізації виховного процесу означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини; виробляє індивідуальну програму її розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;
- принцип самоактивності і саморегуляції сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;
- принцип культуровідповідності передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів громадянського виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання громадянського виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні

умови і передбачають виховання у дітей готовності до ефективного розв'язання своїх життєвих проблем в Україні.

**Основні завдання** громадянського виховання:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як суспільної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;
- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;
- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині;
- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість;
- формування соціальної активності особистості на основі: готовності до участі в процесах державотворення, здатності до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, уміння взяти на себе відповідальність; спроможності розв'язувати конфлікти відповідно до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; працелюбності;
- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;
- розвиток толерантного ставлення до інших народів, їх культур і традицій; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне запобігання виявленню шовінізму, фашизму, расизму, месіанських настроїв.

Пріоритетним завданням громадянського виховання є виховання громадянськості. Грома-

дянськість студентів – це інтегративна суспільно-моральна цінність особистості, яка характеризується ціннісним ставленням до держави, народу, громадянського суспільства та до себе як громадянина. Принципово важливо, щоб процес становлення громадянськості відбувався на базі демократичних цінностей, без яких не можливі ні прогресивний поступ держави, ні об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, правової держави, громадянського суспільства.

Поняття «цінність» доволі широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим. Усвідомлюючи це поняття, ми враховували його соціальну і психологічну природу. У філософії, етиці, педагогіці, психології цінність вважають продуктом конкретних історичних умов суспільного життя. Особистісні цінності є утвореннями, що визначають необхідну чи бажану поведінку. Проте їх можна визначити й у вигляді ідеалу, зразка для наслідування.

Цінності не ототожнюються з якостями. Якість – результат усвідомлення особистістю суспільно значущих норм та вимог. Цінності, ґрунтуючись на свідомості, апелюють до самосвідомості. Розвиваючи їх, особистість радіє за своє надбання, а отже і за самого себе. Людські цінності не рядоположні. Є прикладні, пов'язані з інтересами, потребами, користю. Громадянськість же належить до вищих суспільно-моральних цінностей, які залучають людину до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів, сенсу життя, свободи, гідності, патріотизму [7].

Ефективне виховання громадянськості студентів з особливими потребами вимагає діагностики реального стану цієї цінності. Осмислення теоретико-методологічних засад громадянськості сприяло розробці компонентів, критеріїв і показників даного феномену.

В структурі моральної цінності громадянськості студентів з особливими потребами ми виокремили такі **компоненти**: ціннісне ставлення до держави, нації; ціннісне ставлення до народу України; ціннісне ставлення до себе як до громадянина України, суб'єкта громадянського суспільства. Ціннісне ставлення – це реальний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами оточуючої дійсності в своїй свідомості і самосвідомості на основі знань, умінь, досвіду.

Структуру громадянськості характеризують три основні **критерії**:

- **когнітивний** (свідомі знання громадянина України про устрій демократичної держави, структуру влади, ментальні особливості народу України);

- **емоційно-ціннісний** (відчуття шанобливого ставлення до держави, нації, народу, культивування цінностей громадянського суспільства);
- **діяльнісно-поведінковий** (праця особистості, спрямована на розбудову держави в інтересах поступу нації, законслухняність особистості, самостійність у визначенні власної позиції громадянина).

Кожен із названих компонентів та їх критеріїв залежно від сформованості громадянської свідомості особистості характеризується відповідними **показниками**. Показники громадянськості найповніше виявляються у діях особистості і мотивах цих дій.

Компоненти, критерії і показники студентів представлені нами у табл. 1.

Таблиця 1.

Компоненти, критерії і показники громадянськості студентів з особливими потребами.

Компоненти	Критерії		
	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий
Показники			
<b>ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДЕРЖАВИ, НАЦІЇ</b>	<p>Усвідомлені знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• суспільно-політичні, економічні основи Української держави;</li> <li>• права та обов'язки громадян України;</li> <li>• функції влади, порядок та процедура реалізації повноважень державних структур, порядок апелювання до них;</li> <li>• сутність демократії, її особливості в умовах перехідного періоду, демократичні перспективи розвитку України;</li> <li>• історію становлення української державності;</li> <li>• систему соціального забезпечення та соціального захисту;</li> <li>• ефективні форми взаємодії з представниками владних структур, установ та громадських організацій;</li> <li>• обізнаність з сучасними найважливішими подіями в країні і світі;</li> <li>• знання державної мови.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• шанобливе ставлення до рідної землі, нації;</li> <li>• прагнення щоб держава зайняла гідне місце в цивілізованому світі;</li> <li>• готовність розбудувати Україну як правову, демократичну, соціальну державу-націю;</li> <li>• повага до Конституції, законів України, державної символіки, державної мови;</li> <li>• почуття національної гідності;</li> <li>• лояльне і конструктивно-критичне ставлення до влади;</li> <li>• інтерес до сучасного суспільно-політичного життя в країні і світі;</li> <li>• відповідальність за свої дії і вчинки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримання законів і обов'язків громадянина;</li> <li>• вміння відстоювати свої права і свободи, співпрацювати з органами влади, контролювати та впливати на них, застосовуючи демократичні технології;</li> <li>• громадська активність, ініціативність, спроможність виконувати громадські обов'язки в межах місцевої громади та держави;</li> <li>• творча праця в інтересах поступу нації;</li> <li>• уміння орієнтуватись в проблемах сучасного суспільно-політичного життя;</li> <li>• мовна культура.</li> </ul>
<b>ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАРОДУ УКРАЇНИ</b>	<p>Свідомі знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства;</li> <li>• історію, матеріальну та духовну культуру народу України, його регіональні та етнічні особливості;</li> <li>• сутність і завдання, громадянського суспільства, його цінності;</li> <li>• толерантність, гуманні форми поведінки в полі етнічному суспільстві.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стійкість ідентифікації з українським народом;</li> <li>• повага до всіх етносів, які становлять український народ і є носієм і джерелом влади;</li> <li>• бережне ставлення до етно-етичної культури народів України;</li> <li>• переконаність в необхідності культивування цінностей громадянського суспільства.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримується норм і правил поведінки в суспільстві;</li> <li>• бере участь в діяльності громадських організацій;</li> <li>• прояв соціальної комунікабельності, поваги до людей, толерантності, чесності, доброти, відповідальності, стриманості;</li> <li>• активно протидіє проявам аморальності, шовінізму, расизму, фашизму;</li> <li>• спроможний до співробітництва, вміє застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, відстоюючи як власні інтереси, так і права представників певної спільноти, суспільства, здатний до компромісу.</li> </ul>

<p><b>ЦІННІСНЕ СТАВ- ЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ДО ГРОМА- ДЯНИНА УКРАЇНИ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• усвідомлення себе не-повторною особистістю, громадянином-патріотом і гуманістом, який може і має добросовісно впливати на розбудову громадянського суспільства і правової демократичної держави в Україні, захищати свої права й інтереси.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• почуття свободи, людської і національної гідності, самоповаги;</li> <li>• впевненість у своїй спроможності як громадянина впливати на життя в суспільстві;</li> <li>• потреба у дотриманні законів України, прав і свобод громадянина, моральних норм і принципів суспільного життя.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проявляє самостійність у визначенні власної позиції, прийнятті рішень;</li> <li>• оволодіває вміннями суб'єкта громадянського суспільства захищати свої права й свободи, вільно висловлювати власні думки, відстоювати інтереси;</li> <li>• проявляє моральну рефлексію;</li> <li>• вміє проявляти самовладання, самоудосконалює громадянські та моральні якості.</li> </ul>
--	--	--	---

**Висновки.** Дані критерії і показники будуть використані нами при розробці методики формування етапу експерименту з метою диференційованого підходу до кожного студента з особливими потребами.

У процесі громадянського виховання провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється в позакласній та позашкільній діяльності, де відбувається закріплення в учнів первинних навичок участі в суспільному житті, моделювання ситуацій соціальної поведінки, що дозволяють реалізувати громадянські права і свободи у малому та великому соціумі. Перевага надається активним формам діяльності, що передбачають безпосереднє знайомство учнів з роботою органів влади, місцевого самоврядування, судів, правоохоронних органів, виборчих комісій, засобів масової інформації, громадських організацій тощо.

Важливе значення у реалізації завдань громадянського виховання студентів з особливими потребами відіграє ефективне використання новітніх форм, технологій, що забезпечують діяльнісний аспект навчально-виховного процесу. Активні та інтерактивні методики сприяють формуванню громадянських вмінь та навичок студентів, збагаченню їхнього соціального досвіду. Тому велике значення має практична спрямованість діяльності студентів у місцевій

громаді, розробленні та конкретному втіленні власних соціальних проєктів, проведенні благодійних акцій, здійсненні пошукової роботи. Соціальні проєкти дають можливість студентам співвіднести загальні уявлення, отримані у ході навчально-виховної діяльності, із реальним життям, із суспільними та політичними подіями, що відбуваються у масштабах населеного пункту, області, країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П. В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.
2. Грушевський М. С. Хто такі українці і чого вони хочуть / Михайло Сергійович Грушевський. – К. : Знання, 1991. – 240 с.
3. Кершенштайнер Г. Що таке державно-громадянське виховання / Г. Кершенштайнер. – Раштат ; Київ, 1918. – 35 с.
4. Русова С. Дещо з філософії виховання / Софія Русова // Вільна українська школа. – 1918. – № 10. – С. 306–316.
5. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
7. Чорна К. І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста / К. І. Чорна. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.

УДК 378:631:37.002

Фомкіна О. Г.

## ДІЛОВА ГРА В РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядається ділова гра як педагогічний засіб гуманізації освіти і активна форма навчання, що дозволяє підтримувати постійний високий інтерес студентів до навчання, активізує їх самостійну діяльність та сприяє самореалізації і самоствердженню в реальних ситуаціях.*

**Ключові слова:** гуманізація, педагогічний процес, ділова гра.

*В статье рассматривается деловая игра как педагогическое средство гуманизации образования и активная форма обучения, которая позволяет поддерживать постоянный высокий интерес студентов к обучению, активизирует их самостоятельную деятельность и способствует самореализации и самоутверждению в реальных ситуациях.*

**Ключевые слова:** гуманизация, педагогический процесс, деловая игра.



*In the article a business game is examined as pedagogical means of humanizing of education and active form of educating, that allows to support permanent high interest of students in educating, activate their independent activity and assists self-realization and self-affirmation in the real situations.*

**Key words:** *humanizing, pedagogical process, business game.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Пріоритетним завданням навчання в умовах демократизації та гуманізації освіти стає виховання всебічно освіченої людини, максимальний розвиток її особистості, що базується на інтересах, здібностях та індивідуальних потребах.

Формування сильної особистості, здатної жити і працювати в неперервно змінюючому світі, сміливо розробляти власну стратегію мислення та поведінки, здійснювати оптимальний вибір, приймати по ньому рішення і нести при цьому відповідальність – все це вимагає нових підходів до розробки технологій навчання.

Саме по своїм цільовим функціям гуманізація освіти являється умовою і фактором гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, розкриття і реалізації здібностей. Вона являє собою процес, направлений на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності. Тому гуманізація освіти розглядається як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції розвитку та функціонування системи професійної освіти.

**Аналіз літератури.** Питання гуманізації освіти завжди було й залишається предметом ґрунтовних досліджень філософів, педагогів, психологів, починаючи від стародавніх часів до сучасності (Конфуцій, Сократ, М. Квінтіліан, Т. Кампанела, Ф. Рабе, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, К. Роджерс, М. Монтессорі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Виготський, В. Давидов [1], Д. Ельконін, Л. Заков, Ш. Амонашвілі, В. Буряк, С. Гончаренко, М. Красовицький, М. Лазарев, Ю. Мальований, В. Моляко, Л. Мун, А. Сущенко, А. Підласий, І. Підласий [2], С. Підмазін, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Токань, І. Якиманська [3] та ін.).

Українські дослідники гуманізації вищої освіти Г. Балл, Р. Беланова, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Кононенко, О. Пехота, В. Рибалко, М. Романенко [4], О. Романський, Г. Селевко [5], обстоючи різні концепції гуманної освіти, єдині в одному: еволюція людини, її розвиток – це і є поступ гуманізму, це безальтернативний шлях розвитку вищої освіти.

Спираючись на дослідження численних науковців, можна виділити і сформулювати ряд положень, що визначають сутність гуманізації освіти.

- Освіта, як процес становлення психічних властивостей і функцій, обумовлений взаємодією людини з оточуючим світом, відношення до

якого передається через відношення з іншими людьми.

- Освіта має задовольняти особистісні потреби за рахунок сформованих і готових до подальшого розвитку психічних функцій особистості.

- Однією із основних тенденцій розвитку та функціонування системи освіти є орієнтація на розвиток вільної і творчої особистостей на фоні загальнонаукового, соціального та професійного становлення.

- Навчальний процес має бути направленим на оволодіння фундаментальними та професійними знаннями з урахуванням суб'єктивних потреб особистості та об'єктивних умов, пов'язаних з фізичними та матеріальними можливостями.

- Активізація розвитку особистості має здійснюватися за рахунок спонукання її до активної діяльності, що має носити різносторонній характер та бути значимою.

- Процес загального і професійного розвитку особистості буде оптимальним, якщо він обумовлений єдністю діяльнісного та особистісного підходів.

- Педагогічний процес має передбачити зміну ролей і функцій його учасників в напрямку рівноправних позицій співпраці тих, хто навчає та тих, хто навчається.

- Саморозвиток та самореалізація особистості залежить від творчого спрямування освітнього процесу, що передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності на досягнення кінцевого результату.

- Підходи до навчання мають бути направленими на адаптацію особистості до зміни ролі знань в залежності від ситуації, на розвиток умінь вести дискусію, аргументувати свої рішення та вміти враховувати аргументи опонента.

Реалізація принципів гуманізації освіти потребує пошуку нових форм і прийомів навчання та спонукає до розробки інноваційних педагогічних технологій, однією із яких являється ділова гра, як форма і метод навчання, що моделює предметні та соціальні аспекти змісту професійної діяльності.

Питанням розробки, впровадження, аналізу ефективності ділових ігор присвячені праці А. Вербицького, В. Коваленко, І. Носаченко [6], П. Олійника. Вагомий досвід використання ділових ігор у підвищенні кваліфікації управлін-

ських кадрів знайшов відображення у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Геронімус, Р. Грап, К. Грей, М. Крюков та інші).

Однак, на наш погляд, не в повній мірі досліджена проблема ролі та місця ділової гри в процесі гуманізації професійної освіти.

**Метою статті** є аналіз місця і ролі ділової гри як активного методу навчання в розкритті і підтвердженні гуманістичних тенденцій професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практика проведення ділових ігор в Полтавському університеті економіки і торгівлі підтверджує необхідність використання їх у навчальному процесі для формування адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність шляхом свідомого, цілеспрямованого засвоєння студентами навчального матеріалу та умінь використовувати його для розв'язання конкретних задач економіки і виробництва [7].

На кафедрі вищої математики і фізики ПУЕТ ділова гра в системі активних методів навчання використовується не тільки з метою поглиблення теоретичних знань з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, але і для вирішення актуальних завдань гуманізації навчання, гуманізації особистості і відношень. Ділова гра, як форма діяльності в умовно створених ситуаціях, направлена не тільки на відтворення і засвоєння суспільного і соціального досвіду, а і на формування таких соціально-значимих здібностей особистості:

- здатність до співпраці та взаємодії;
- умінь працювати в колективі;
- умінь користуватися засобами комунікації та інформаційними системами;
- здатність оптимально вирішувати конфлікти;
- умінь ефективно навчатися в професійній області;
- здатність до дослідницької діяльності.

Ділова гра проводиться, як правило, після вивчення основних розділів курсу математичної дисципліни або після вивчення курсу в цілому.

Методика проведення ігрового заняття повинна враховувати основні вимоги до ділових ігор. Вони опрацьовані у науково-методичній літературі. Ділові ігри мають містити такі елементи:

- конкретний об'єкт ігрового моделювання;
- модель процесу діяльності;
- наявність спільної мети у всього ігрового колективу;
- взаємодію учасників, що виконують ту чи іншу роль;
- колективне прийняття та опрацювання рішень учасниками гри;

- неоднозначність варіантів у прийнятті рішень;
- наявність керованої емоціональної напруги;
- наявність системи індивідуальних та групових методів оцінки для учасників гри.

Темою ділової гри на заняттях з математики може бути:

- будь-яке явище економіки, практики планування і управління виробництвом, якщо є об'єктивна можливість неоднозначних підходів до нього;
- розділи курсу, що потребують від аудиторії пізнання як самих економічних процесів чи господарських ситуацій, так і моделей поведінки спеціалістів.

Слід зазначити, що ділова гра повинна являтися результатом глибокого аналізу функціонування реальних об'єктів і формалізації ряду їх функцій. При її розробці ми виділяємо наступні основні етапи.

1. Попередній: визначається мета і призначення ділової гри; завдання, що мають вирішувати за її допомогою; навички, які повинні набути студенти в процесі проведення гри; її місце в курсі математичних дисциплін та зв'язок з іншими навчальними предметами.

2. Розробка ідеї ділової гри: визначається коло проблемних ситуацій, що закладені в ній.

3. Вибір і обґрунтування об'єкта ігрового моделювання.

4. Формування інформаційної бази, необхідної для проведення гри.

5. Розробка структури ділової гри, визначення правил гри.

6. Коригування і оцінка ефективності ділової гри.

Основні моменти ігрового заняття демонструємо на прикладі.

#### *Ділова гра «Зростання капіталу»*

1. Мета і призначення гри.

Ділова гра «Зростання капіталу» є завершальним етапом вивчення курсу «Математика для економістів». Її мета – закріплення теоретичних знань студентів і застосування їх до розв'язання практичних задач.

У грі моделюються наступні організаційні, виробничі та економічні процеси: призначення працівників на відповідні посади, визначення оптимальних шляхів зростання капіталовкладень, розробка заходів щодо підвищення ефективності використання інвестицій.

2. Загальна постановка задачі.

Акціонерне об'єднання, до складу якого входять чотири виробничих підприємства та чотири торгових фірми, що їх представляють, розраховує капіталом в розмірі 1 млн. грн. Можливе часткове розміщення капіталу в банк та інве-

стиції у виробництво або капіталовкладення у власні підприємства з метою збільшення обсягу випуску продукції.

Визначити ефективність даних проектів, порівнюючи кошти, які на них витрачаються, та майбутні прибутки, які вони принеситимуть у вартості поточного року; проаналізувати залежність товарообігу від затрат на рекламу та розробити заходи по найбільш ефективному використанню коштів на рекламний бізнес.

### 3. Підготовка до гри.

Даний етап проводиться за декілька днів до початку основних (ігрових) етапів. Він включає інструктаж (визначення мети, предмету моделювання, правил і порядку проведення гри) і діагностику ділових якостей та математичної підготовки учасників гри шляхом анкетування та проведення тестового контролю.

Результати діагностики дають можливість оптимально визначити рольові функції кожного учасника гри, сформулювати ігрові групи, а саме:

- 1) адміністрацію (викладач і два студенти з числа найбільш компетентних і об'єктивних студентів);
- 2) фінансовий відділ (4 студента);
- 3) відділ планування інвестицій (6 студентів);
- 4) торговий відділ та відділ реклами (8 студентів);
- 5) експертну групу (3 студента).

З урахування ігрового комплексу перед учасниками гри ставляться конкретні завдання.

Адміністрація формує відділи, виконує функції консультанта учасників гри і головного її арбітра; на підготовчому етапі знайомить учас-

$$A(x) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x + \left(1 - \frac{p}{100}\right)(2x - ax^2) = \frac{3}{2} + \left[2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}\right]x - a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x^2$$

Потрібно знайти найбільше значення цієї функції на відрізку  $[0; 1]$ .

$$\text{Маємо } A'(x) = 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} - 2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x$$

$$A'(x) = 0 \text{ при } x_0 = \frac{2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}}{2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)}$$

$$A''(x) = -2a\left(1 - \frac{p}{100}\right) < 0,$$

тобто згідно другій достатній умові екстремуму  $x_0$  – точка максимуму.

Для того, щоб  $x_0$  належало відрізку  $[0; 1]$ , необхідне виконання умови  $0 < 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} < 1$

або  $p < 25$ . Таким чином, якщо  $p > 25$ , то вигідніше нічого не вкладати в виробництво і розмі-

ників з правилами гри і послідовністю її проведення, вихідними даними, забезпечує, при необхідності, додатковими статистичними даними. Адміністрація підводить підсумки гри, здійснює оцінку дій її учасників на основі попередньо розробленої системи стимулювання.

Перед фінансовим відділом ставиться завдання: виходячи з того, що капітал в 1 млн. грн. може бути розміщеним в банк під 50% річних або інвестованим у виробництво, причому ефективність інвестицій очікується в розмірі 100%, витрати задаються квадратною залежністю, а прибуток обкладається податком в  $p\%$ , – визначити, при яких значеннях  $p$  інвестиції у виробництво являються більш ефективними, ніж чисте розміщення капіталу в банк.

Розрахунки можуть бути такими.

Нехай  $x$  грн. інвестується у виробництво, а  $(1 - x)$  – розміщені під проценти. Тоді розміщений капітал через рік стане рівним

$$(1 - x)\left(1 + \frac{50}{100}\right) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x,$$

а капітал, вкладений у виробництво, –

$$x\left(1 + \frac{100}{100}\right) = 2x.$$

Витрати складають  $ax^2$ , тобто прибуток від вкладень у виробництво дорівнює  $2x - ax^2$ . Податки складають  $(2x - ax^2)\frac{p}{100}$ , тобто чистий

прибуток буде рівним  $\left(1 - \frac{p}{100}\right)(2x - ax^2)$ .

Загальна сума через рік складатиме:

титу весь капітал в банк. Якщо  $p < 25$ , то можна показати, що при  $x = x_0$

$$A(x_0) = \frac{3}{2} + \frac{\left[2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}\right]^2}{4a\left(1 - \frac{p}{100}\right)} > \frac{3}{2} = A(0),$$

тобто інвестиції у виробництво є більш вигідними, ніж чисте розміщення під проценти.

Відділ планування інвестицій розв'язує проблему розподілу капіталовкладень в розмірі 1 млн. грн. між чотирма підприємствами з метою забезпечення максимального збільшення випуску продукції, якщо використання  $i$ -им підприємством  $x_i$  тис. грн. із вказаної суми капіталовкладень забезпечує приріст випуску продукції, що визначається значенням нелінійної функції  $g_i(x)$ ,  $i = 1, 2, 3, 4$  і відображений в табл. 1.

Таблиця 1.

Розподіл капіталовкладень.

Об'єм капіталовкладень (тис. грн.)	Приріст випуску продукції $g_i(x)$ в залежності від об'єму капіталовкладень (тис. грн.)			
	I, $g_1(x)$	II, $g_2(x)$	III, $g_3(x)$	IV, $g_4(x)$
0	0	0	0	0
200	50	60	60	70
400	80	100	110	110
600	120	140	150	160
800	180	180	200	200
1000	210	230	240	250

Задача розв'язується методами динамічного програмування. Використовується рекурентне співвідношення

$$F_n(x_n) = \max(g_n(x) + F_{n-1}(x_n - x)),$$

де  $F_n$  – визначає оптимальне управління системою на  $n$ -му кроці, яке відповідає оптимальному управлінню попереднього стану системи, причому  $F_1(x) = \max(g_1(x)) = g_1(x)$ .

Знайшовши послідовно  $F_2(x)$ ,  $F_3(x)$ ,  $F_4(0)$ ,  $F_4(200)$ ,  $F_4(600)$ ,  $F_4(800)$ , обчислюється

$$\begin{aligned} F_4(1000) &= F_3(800) + g_4(200) = \\ &= F_4(400) + g_3(400) + g_4(200) = \\ &= F_1(200) + g_2(200) + g_3(400) + g_4(200) = \\ &= g_1(200) + g_2(200) + g_3(400) + g_4(200) = 290. \end{aligned}$$

Таким чином, максимальний приріст випуску продукції складає 290 тис. грн. і матиме місце тоді, коли першому, другому і четвертому підприємствам буде виділено по 200 тис. грн., а третьому – 400 тис. грн.

Торговому відділу та відділу реклами за даними чотирьох торгових фірм, що рекламують свій товар, необхідно визначити залежність між витратами на рекламу та ростом товарообігу (табл. 2).

Таблиця 2.

Витрати на рекламу та ріст товарообігу.

$i$	$x_i$ затрати на рекламу (ум. гр. од.)	$y_i$ товарообіг (ум. гр. од.)
1	2	4
2	3	6
3	4	5
4	5	7
Очікуємо (оч)	6	
Всього	14	22

Потрібно:

1. Обчислити коефіцієнт лінійної моделі залежності  $y$  від  $x$ .
2. Обчислити залишки моделі і стандартну похибку моделі.
3. Перевірити достовірність моделі.
4. Перевірити достовірність коефіцієнтів лінійної моделі.
5. Обчислити коефіцієнт детермінації.
6. Отримати точковий та інтервальний прогноз при  $x_{оч} = 6$ .

7. Побудувати 95% довірчі інтервали для математичного сподівання та індивідуальних значень  $y$ .

8. Представити результати розрахунків в загально прийнятому вигляді.

9. Зробити висновки по удосконаленню рекламного бізнесу.

Робота проводиться з використанням програмних продуктів, по отриманих результатах висновки рекламного відділу можуть бути наступними.

- Внаслідок малого об'єму вибірки модель недостовірна. Необхідно збільшити об'єм вибірки і повторити розрахунки.

- Аналіз залишків показує, що менеджери по рекламі в першій і третій фірмах не ефективно рекламують свій товар. При тих втратах, що йдуть на рекламу, розрахункове значення товарообігу вище, ніж фактичне значення. Це могло виникнути за рахунок невдалого розміщення реклами та її низької якості. Менеджери другої та четвертої фірм більш ефективно використовували кошти на рекламу і отримали товарообіг вищий, ніж запланований.

- Збільшення затрат на рекламу на 1 гр. од. приведе до зростання товарообігу на 0,8 гр. од. Це означає, що в середньому рекламний бізнес по чотирьох фірмах є збитковим. Однак для другої фірми рекламний бізнес являється прибутковим: затрати на рекламу в 3 гр. од. дають можливість збільшити товарообіг на  $6 - 2,7 = 3,3$  гр. од.

- Якщо фірма витратить 6 гр. од. на рекламу, то найбільш імовірне значення товарообігу складе 7,5 гр. од.

Загальний висновок: рекламний бізнес є збитковим. Необхідно змінити стратегію і методи проведення реклами.

Експертна група вивчає процес гри, послідовність операцій і функцій її учасників; попередньо знайомиться з можливими методами розрахунків, що будуть використовуватися ігровими групами. Учасники експертної групи слідкують за дотриманням правил гри, контролюють нормативний час на виконання певних операцій, разом з адміністрацією розробляють систему стимулювання гри та систему оцінок. Основни-

ми засобами стимулювання є премії та штрафи. Система оцінок учасників визначається за наступними критеріями: рівень знань навчального матеріалу по певній темі; наявність навичок виконання певних професійних функцій; узгодженість дій учасників.

**Висновок.** Ділова гра сприяє не тільки формуванню спеціально орієнтованих знань, навичок і умінь, а й розвитку особистості, здатної до самореалізації, саморозвитку, самовиховання, що є підтвердженням реальності гуманістичних тенденцій в навчальному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–40.
2. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. П. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
3. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
4. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Носаченко І. М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів : науково-методич. збірник / І. М. Носаченко ; відповід. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.
7. Фомкіна О. Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи : наукова монографія / О. Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008.